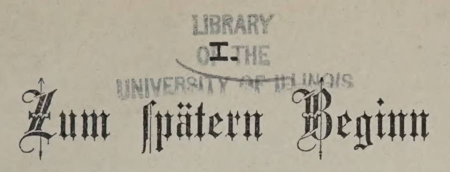



I.

# Zum spätern Beginn

des

# lateinischen Unterrichts.

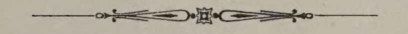
II.

# Der neuste Kampf um das Latein

von

Direktor **Dr. G. Völcker.**

Beilage zum Jahresbericht des Realprogymnasiums
zu Schönebeck a. E.



Druck von Th. Wulfert in Schönebeck.

1891. Prgr. No. 268.

Von den beiden folgenden Abhandlungen ist die erste niedergeschrieben worden im Herbst 1889, die zweite im Herbst 1890. Die erste ist erschienen im Januar — Heft 1891 der Neuen Jahrbücher für Philologie und Pädagogik, die zweite im ersten Heft 1891 des Pädagogischen Archivs. Mit gütiger Bewilligung der Herausgeber beider Zeitschriften werden beide gemeinsam hier noch einmal veröffentlicht, da sie sich in mehrfacher Hinsicht gegenseitig ergänzen. Diese Ergänzungen dürften wohl einige Wiederholungen entschuldigen.

---

# Zum späteren Beginn des lateinischen Unterrichts.

Im zweiten Band der Jahresberichte von Rethwisch faßt der Berichterstatter Ziemer seine Beobachtungen in folgenden Worten zusammen: „Trügen nicht alle Anzeichen, so dürften sich die Verhältnisse einmal ändern und eine Ausgleichpartei, die Anhänger einer weniger starren Richtung sich mehren, welche dem Latein das Übergewicht im Lehrplan nehmen oder einen späteren Anfang wollen.“

Als hervorragender Vertreter der letzteren Richtung ist Steinthal aufgetreten in der philologischen Wochenschrift 1888 Nr. 48. Von seinen Ausführungen gebe ich hier folgende Stellen:

„Die Forderung, daß in unsern Schulen nicht zu früh mit den fremden Sprachen begonnen werde, wird mir derjenige Lehrer am leichtesten zugestehen, der mit Betrübnis bemerkt, wie in

unserer Zeit eine Verderbnis der deutschen Sprache um sich greift. Welch ein erschreckender Mangel an reinem Sprachgefühl im Gebrauche der Modi, der Partizipien, der Composita, der Synonyma und überhaupt der Wortbedeutungen, in der Bildung der Wortformen usw. und dies bei unsern vielen Schulen, bei der Ausdehnung eines wissenschaftlichen Unterrichts über alle Stände des deutschen Volks? Weist das nicht sicher auf einen Fehler der Schuleinrichtung? Nach Erinnerungen aus meiner eignen Kindheit und Schulzeit behaupte ich, daß der eigentliche grammatische Unterricht in der Muttersprache sich daran als rechtzeitig und gut gegeben erweist, daß er dem Schüler von allem Unterricht der angenehmste ist. Der Schüler hat dabei nicht das Gefühl des anstrengenden Lernens, sondern des Sichbesinnens auf sich selbst; er lernt nichts Neues, sondern er wird sich seines inneren Schatzes bewußt: es fällt ihm wie Schuppen von den Augen. Er lernt in sich blicken. Das kann aber erst geschehen, wenn er den Besitz schon erworben hat und sicher hat."

„Der edlere Wortschatz, die vollere und feinere Grammatik in Formenlehre und Syntax muß vom Kinde gelernt werden, kann aber vor dem neunten Jahre nicht nach methodischer Analytik oder Synthetik begriffen, sondern zunächst nur durch den Gebrauch angeeignet werden. Die Sprache muß also in dieser Zeit dem Kinde vorgeführt werden: es ist ein Anschauungsunterricht. Solcher Unterricht in der Muttersprache dauert ja unbewußt durch den ganzen Verlauf der Schulzeit und darüber hinaus; denn es ist wesentlich die Entwicklung des Denkens und der Gedanken in der Form des Sprechens und der Rede, um was es sich hierbei handelt. Daneben aber bietet doch die Schule noch den methodischen begrifflichen Unterricht zum tieferen Verständnis der Muttersprache. Ist dieser natürlich abgestuft, so bestimmen sich die Stufen desselben nach dem Maße, in welchem der Schüler durch den (wie ich ihn soeben nannte) Anschauungsunterricht schon vorgebildet ist. Und so erkläre ich mich bestimmter dahin:

„1) Der Anschauungsunterricht in der Muttersprache beginnt mit dem Eintritt des Schülers in die Schule.

„2) Während sich dieser ohne Unterbrechung fortsetzt, beginne mit dem zurückgelegten neunten Jahre der begriffliche Unterricht in den Bestimmungen des einfachen Satzes der Muttersprache.

„3) Während sich dieser doppelte Unterricht in der Muttersprache fortsetzt, beginne mit dem zurückgelegten zwölften Jahre der Unterricht in den fremden Sprachen."

Alsdann erinnert Steinthal daran, daß über das Wesen des Bewußtseins erst in neuerer Zeit von der Psychologie die richtige Ansicht gewonnen worden sei, und zeigt, wie jene drei Sätze in

der realen Dialektik der Kulturgeschichte und der Einzelentwicklung begründet seien, daß nämlich

1) der zu Anfang natürliche (instinktive, naive, unbewußte) Geist die eigentliche Schöpferkraft in sich trägt; daß

2) diese geistige Natur ihren Gegensatz, den bewußten Geist, den reflektierenden Verstand, die Überlegung erzeugt: und

3) daß der Verstand zur Natur zurückkehrt, oder daß der Naturgeist in seinem von ihm selbst geschaffenen Gegensatze auch seine eigne wahre Natur wieder herstellt, wodurch er Schöpferkraft mit Bewußtsein vereinigt, wodurch er zur andern Natur wird, die nicht mehr die erste, die naive Natur ist (wodurch der naive Geist zur geistigen Natur wird).

Steinthal spricht sich also gegen den Beginn jeglichen fremdsprachlichen Unterrichts vor zurückgelegtem zwölften Lebensjahre aus. Man kann ihm darin grundsätzlich beistimmen, mit ihm fordern vollere Einführung in die Realien, gründlichere Übung in der Muttersprache, tiefer gehende Grundlegung für die Anschauungswelt und allgemeine Bildung und sich doch für den Beginn mit einer modernen Fremdsprache schon in Sexta aussprechen, da dieser letztere die Erfüllung jener Forderungen erheblich fördern würde.

Die durch die geschichtlichen Verhältnisse, unter denen sich unsere Kultur gegründet hat, entwickelte Schulüberlieferung widerstreitet aufs entschiedenste für die nächste Zukunft einem solchen Hinausschieben des gesamten fremdsprachlichen Unterrichts.

Von dem letzteren Gesichtspunkt geleitet, bekennt Lattmann sich jetzt zu dem Grundsatz, daß das Französische in Sexta, das Latein in Quinta zu beginnen sei. Er thut dies in der Programmabhandlung des Gymnasiums zu Clausthal 1888: „Welche Veränderungen des Lehrplans in den alten Sprachen würden erforderlich sein, wenn der fremdsprachliche Unterricht mit dem Französischen begonnen wird?" Dieses Zugeständnis des hervorragendsten lebenden Methodikers auf dem Gebiete des lateinischen Elementarunterrichts ist ein sehr schwer wiegendes. Ziemer meint (Jahresberichte von Rethwisch Bd. 3 S. 63), in dem Streit der Gegensätze könne die Stimme dieses ehrwürdigen Vorkämpfers für den lateinischen Unterricht nicht unbeachtet bleiben. Dennoch ist sie fast unbeachtet geblieben, oder will man sie tot schweigen? Außer Ziemer, der a. O. nach den ihm gesteckten Grenzen sich nur kurz mit dem Gegenstande beschäftigen konnte, hat nur O. Weißenfels im Wochenbericht für klassische Philologie 1888 S. 925 sich zu Lattmanns Vorschlägen geäußert und zwar in ablehnender Weise. F. Müller bespricht sogar in der philologischen Wochenschrift 1889 S. 1013 Lattmanns Schrift: „Über den in Quinta zu beginnenden lateinischen

Unterricht nebst einem entsprechenden Lehrbuche", 1889, ohne zu der Priorität des Französischen, auf welcher diese ganze Schrift fußt und auf welche sie häufig Bezug nimmt, auch nur mit einem Worte Stellung zu nehmen. Ich selbst habe die Programmabhandlung ausführlich besprochen in dem Pädagogischen Archiv 1888 S. 289—324, will aber auch an dieser Stelle noch einmal die leitenden didaktischen Grundsätze dieser Schrift sowie der im Jahre 1889 erschienenen hervorheben.

Von vornherein erklärt Lattmann, er sei zu seiner Arbeit veranlaßt worden durch meine die Ostendorfschen Vorschläge behandelnde Schrift. Da ich darin sehr oft auf seine gegen Ostendorf geführte Polemik und andere seiner Äußerungen Bezug nehme, so halte er sich für verpflichtet, zu erklären, wie er nach dem Erscheinen meines Buchs zu der Sache stehe. Er entwickelt dann, wie er seit 23 Jahren durch eine Reihe methodischer Schriften und Lehrmittel sich bemüht habe, eine angemessenere Behandlung des lateinischen Unterrichts herauszubilden. Er war der Ansicht, daß für den lateinischen Elementarunterricht dasselbe Verfahren zur Anwendung kommen könne, welches man jetzt lebhaft für die neueren Sprachen erstrebt, indem man zugleich die Berechtigung ihrer Priorität zu begründen sucht. Aber mehr und mehr hat er erkannt, welche Schwierigkeiten es macht, jene methodischen Grundsätze auf den lateinischen Unterricht anzuwenden. Vor allem hat er eingesehen, daß die Erlernung der umfangreichen Formenlehre eine bedeutende Gedächtnisarbeit ist, daß die Einübung der so mannigfaltigen Formen eine Menge von Übungssätzen notwendig macht, welche nur zu einem geringen Teile aus dem langsam anwachsenden Lehrstoffe der Fabeln entnommen werden können. Zwar hat er sich bemüht, die Übungssätze aus dem durchschnittlich jedem Schüler nahe liegenden Erfahrungskreise zu entnehmen, aber bei dieser Arbeit ist es ihm immermehr zum Bewußtsein gekommen, wie beschränkt dieses Gebiet ist, wenn es in gutem Latein dem Sextaner faßbar zum Ausdruck kommen und zugleich der Formenlehre dienstbar gemacht werden soll. Alsdann hat er 18 Jahre lang Veranlassung gehabt, den lateinischen Unterricht in Sexta bei der Einführung von Probekandidaten eingehend zu beobachten und teilweise selbst zu erteilen. Seine Lehrbücher wurden auf Grund der hierbei gemachten Erfahrungen verbessert, der Unterricht wurde von hervorragend tüchtigen Lehrern ganz nach seinen methodischen Grundsätzen behandelt, und zwar — nach den Urteilen der Aufsichtsbehörde — mit gutem Erfolg. Aber bei aller Befriedigung, welche dieser Unterricht ihm bereitete, verließ er die Stunden doch oft mit einem daneben hergehenden Gefühle des Mißbehagens, das ihm sagte: „Das ist alles recht schön, aber trotz alledem

— es ist und bleibt ein Unsinn, das Lateinische in Sexta anzufangen." Etwa ein Drittel oder Viertel der Schüler folgte dem Unterricht mit lebhaftem Interesse und faßte alles so gut auf, daß mit diesen allein das ganze Pensum in einem halben Jahre oder in drei Vierteljahren hätte durchgemacht werden können. Aber das zweite Drittel oder etwas mehr ließ die Spontaneität vermissen, bedurfte häufig Anstachelungen und erreichte das Ziel nur eben genügend. Dagegen hing der Rest wie Bleigewicht an dem Unterrichte. Offenbar übte die lange Arbeit an diesen Stümpern auf die ganze Klasse einen abstumpfenden Einfluß: es mußte den Besseren der Unterricht langweilig werden, und jene Schwachen selbst fühlten sich nur gepeinigt. Unter diesen waren zwar mehrere überhaupt unfähige Schüler, welche nicht auf ein Gymnasium gehörten, aber einige davon genügten wenigstens in allen andern Fächern, namentlich im Rechnen; und unter dem lateinischen Mittelgute fanden sich solche, welche sich in andern Fächern auszeichneten und geweckt erschienen. So mußte denn Lattmann stets mit innigem Bedauern sehen, daß einer großen Anzahl guter Jungen etwas zugemutet wurde, wozu ihre ganze geistige Entwicklung noch nicht reif war.

Bemerkenswert ist die Beobachtung, daß es auch den schlechtesten Lateinern nicht an Regsamkeit fehlte, wenn der Inhalt eines Satzes aus ihrem Erfahrungskreise besprochen und erläutert wurde. Für die Sachen hatten sie alle Interesse, und das bloße Auswendiglernen der Formen konnte auch genügen, aber sobald es auf die Verwendung der Formen ankam, da war es, als ob das Gehirn seine Funktion versagte, „die Augen verglasten". So war auf die Mehrzahl der Schüler anzuwenden, was Herbart (Umriß 289) sagt: „Wo das Interesse nicht erwacht und nicht kann erweckt werden, da ist das Einzwingen der Fertigkeit (und von diesem Erbfehler der alten Methode ist auf der Sexta nicht loszukommen) nicht blos schädlich, weil es zu einem geistlosen Treiben führt, sondern auch wertlos, weil es die Gemütsstimmung verdirbt." — „Ja, das empfangende Interesse aufzustacheln, ist sehr leicht, aber das weiter verfolgende, fortführende zu wecken und auf denjenigen Punkt hinzuführen, auf den es ankommt, auf die Erlernung der Sprache, die Verwendung der Formen, das ist noch eine andere Aufgabe! Gewiß werden viele Schulmänner der Ansicht Völckers S. 104 zustimmen, daß wir weniger Grund haben, von einer Überbürdung durch ein zu großes Quantum häuslicher Arbeiten zu sprechen, als von einer Überspannung der geistigen Kräfte der Jugend, aber wahrscheinlich sind es noch wenige, welche mit ihm diese Überspannung in erster Linie auf den zu frühzeitigen Beginn des Lateinischen zurückführen."

Früher hatte Lattmann den Wunsch, daß das Latein nach Quinta verschoben werde, doch aber immer noch den Anfang des fremdsprachlichen Unterrichts bilden solle. Jedoch die neueren Erörterungen über die erstrebte Methode des französischen Anfangsunterrichts haben ihn überzeugt, daß das für diesen empfohlene methodische Verfahren gerade für den ersten fremdsprachlichen Unterricht das Angemessenste sei und daß deshalb die neuere Sprache dem Latein vorauszugehen habe. Diese Überzeugung wurde besonders gefördert durch die sich darbietende Gelegenheit, die erstrebte neue Methode des Französischen in der Praxis zu beobachten. Hier ergab es sich ganz von selbst, stets von dem mündlichen Unterricht auszugehen, den Schülern die Sprache zuerst durch Sprechen vorzuführen. Die ganze Klasse wurde gleichmäßig herangezogen, die aus dem Munde aufzufassenden regelmäßigen Laute der französischen Aussprache übten offenbar gerade durch ihre auffällige Neuheit einen starken Reiz auf die Schüler aus. Sie hatten Lust an der mit den äußerlichen Mitteln ihres noch leicht bildsamen Organs zu übenden Nachbildung, das französische Wort interessierte allein schon durch seinen Laut, was im lateinischen Unterricht nur selten zu bemerken war. — Ferner konnte hier ohne langes Bedenken gleichsam hineingegriffen werden ins volle Leben der Jugend: Kleidung und Speise, Tagesordnung und Schule, häusliches Leben, Familienverhältnisse, Reisen, jedes Tagesereignis, die Stadt mit ihren Bewohnern und deren Beschäftigungen, die Umgegend, geschichtliche Erinnerungstage, Stoff aus jedem beliebigen Unterrichte, auch das kirchliche Leben und die ethischen Vorstellungen des Kindergemüts, alles das ließ sich zwanglos und ohne Hindernisse sprachlicher Bedingungen, welche dem Lehrer im Lateinischen so oft entgegentreten, herbeiziehen. Und damit war denn auch ein reichliches „Induktionsmaterial“ gewonnen, um die Formen aus der lebendigen Sprache erfassen zu lassen. — Dieser Formen bedurfte es in weit geringerer und leichter aufzufassender Menge und Art, um kurze Sätze des mannigfaltigsten Inhalts zu bilden. Wie bald war die Deklination erfaßt, und für den freieren Gebrauch von Zeitwörtern kam die dem Deutschen entsprechende Verwendung von avoir und être sehr zustatten, indem die dazu gehörigen Partizipien leicht als Vokabeln gefaßt wurden. — Ferner die notwendige Forderung, daß der französische Satz in einem fortlaufenden Flusse mit Heraushebung des Satztones gesprochen werde, zwingt den Knaben zur Auffassung der Beziehung der Satzteile zu einander und des ganzen Gedankens, während man im Lateinischen nur gar zu leicht mit dem bloßen Mosaik der Worte sich zu begnügen geneigt ist. Ohne Zweifel ist die Denkübung bei Auffassung der Bildung des lateinischen Satzes eine

schwerere, mannigfaltigere, kombiniertere; aber sie ist in der That für den neunjährigen Knaben eine noch zu schwierige. Wie oft bemerkt man nicht, daß über der Anstrengung, eine lateinische Form zu entziffern oder bei der Übersetzung aus dem Deutschen ein solche nach dieser oder jener Regel zu bilden, der Zusammenhang der Satzteile, der Gedanke verloren geht, worauf dann der Schüler anfängt, ganz äußerlich weiter zu tappen und den Lehrer mit einer Konfusion über die andere zur Verzweiflung zu bringen. — Endlich hat Lattmann bemerkt, daß die gelernten französischen Sätzchen, gleich von dem „bon jour, monsieur" an, von den Schülern zu Hause oder unter einander angebracht wurden und dann eine freudige Teilnahme der Angehörigen erregten, teils weil diese fremde Sprache häufiger verstanden wird, teils weil sich auch der Gedanke damit verbindet, daß das Söhnchen da etwas lernt, was er einmal im Leben gebrauchen kann, während die sauere stille Bucharbeit am Latein oft genug bedauert wird. Das wirkt natürlich sehr in entsprechenden Richtungen auf das Interesse am Unterricht. — Eine Sprache lernen, heißt zunächst sprechen lernen; und daß darauf das Französische hinzielt und gleich vom ersten Schritte an auf dieses Ziel handgreiflich sich richten kann, während das Lateinische sogleich merken läßt, daß es nur zum Lesen zu bringen ist, darin liegt ein Vorsprung des Unterrichts in einer neueren Sprache, der von der ersten Stunde an packend ist. — Im ganzen genommen war bei der Beobachtung dieses französischen Unterrichts (im Vergleich zu dem lateinschen) weit mehr ein andauerndes spontanes Interesse zu bemerken, und die Leistungen waren gleichmäßiger fortgeschritten.

„Der Schluß aus alledem ist, daß ich jetzt dem Satze Ostendorfs: „Der fremdsprachliche Unterricht ist mit dem Französischen zu beginnen", entschieden zustimme: daß das früher nicht geschehen ist, hinderten nicht nur die oben angeführten Gründe, sondern namentlich auch der Umstand, daß damals der Streit verflochten war mit dem heftig tobenden Kampfe der Realschule gegen das Gymnasium und mit all den äußerlichen Tendenzen dieser Rivalität. Betrachtet man dagegen die Sache nach den neuesten ruhigeren Darlegungen, so merkt man, daß die Frage jetzt eine rein pädagogische geworden ist. Möchten die Neusprachler dieselbe nur immer streng von diesem Standpunkte aus betreiben; es stehen ihnen in dieser Beziehung so gute, sachlich wahre Gründe zur Seite, daß sie ohne Zweifel ihr Ziel erreichen werden, wahrscheinlich bald."

Schon in dem Programm von 1871 hat Lattmann den Beginn des Latein in Quinta empfohlen, um bei den Knaben das

Verlangen nach Realien zu befriedigen und weil er das lange Hinziehen des lateinischen Elementarunterrichts durch drei Klassen für ein großes pädagogisches Übel hielt. „Man denke sich," sagte er schon damals, „die Kenntnisse des Lateinischen, welche ein guter Sextaner gewonnen hat, in dem Kopfe eines 11—12jährigen Knaben; würde der nicht sehr wohl den Cornelius Nepos lesen können? Denn mit den notwendigen syntaktischen Regeln wird man ihn neben der Lektüre ausreichend bekannt machen können." — Wegen der Herabsetzung der lateinischen Stunden beruft er sich auf den Lehrplan von 1816, der in VI und V nur 6, in allen übrigen Klassen 8 Stunden ansetzte. Wenn man damit habe auskommen können zu einer Zeit, wo der Gebrauch der lateinischen Sprache von allen Studierenden gefordert wurde, so werde man es auch wohl jetzt können, zumal nach Abschaffung des lateinischen Aufsatzes. Er räumt auch ein, daß das Latein, an und für sich genommen, wohl auch auf dem Gymnasium erst in Quarta begonnen werden könne, doch die Rücksicht auf das in Tertia beginnende Griechische bestimme ihn für den Anfang in Quinta.

Die zuletzt (1889) veröffentlichte Schrift Lattmanns ist eine Ergänzung der besprochenen Programmabhandlung, in der dargebotenen Form eines Lehrbuchs soll gezeigt werden, daß sich das Pensum der beiden untern Klassen in dem einen Jahre der Quinta wirklich bewältigen lasse. Auch erschien es notwendig, einige Erläuterungen und Begründungen jenes Vorschlags und eine genauere Schilderung des neuen methodischen Verfahrens diesem Lehrbuche voraufzuschicken. Der in dem Programm gegen das herkömmliche Verfahren erhobene Vorwurf, daß es eine „große Zeitvergeudung" in sich schließe, wird näher nachgewiesen durch einen Überblick des üblichen Lehrgangs nach den beiden verbreitetsten Lehrbüchern von Spieß und Ostermann.

Es möge hier die Zusammenstellung aus Ostermann folgen:

| Sexta. Einzelsätze latein und deutsch. | Seite | Quinta. Einzelsätze, kleine, zusammenhängende Stücke beigegeben. | Seite |
|---|---|---|---|
| Erste u. zweite Deklination | 1—7 | Erste u. zweite Deklination | 1—4 |
| Adjektiva us, a, um . . . | 7—9 | | |
| Dritte Deklination Adjektiva | 10—24 | Dritte Deklination . . . | 5—9 |
| Vierte u. fünfte Deklination | 24—28 | Vierte u. fünfte Deklination | 10—12 |
| Komparation . . . . . | 29—32 | Komparation . . . . . | 12—14 |
| esse und Komposita . . | 33—37 | | |
| Zahlwörter . . . . . | 48—50 | Numeralia . . . . . . | 14—16 |
| Pronomina . . . . . | 51—56 | Pronomina . . . . . | 17—18 |
| | | Adverbia, Präpositionen, Konjunktionen. | |
| Erste Konjugation . . . | 38—47 | Erste Konjugation . . . | 29—32 |
| Zweite Konjugation . . | 57—66 | Zweite Konjugation . . | 33—37 |

| | Seite | | Seite |
|---|---|---|---|
| Dritte Konjugation regelm. und unregelm. . . . | 67–79 | Dritte Konjugation . . . | 36–51 |
| Vierte Konjugation . . . | 80–88 | Vierte Konjugation . . . | 52–56 |
| Deponentia . . . . . | 89–98 | Verba anomala . . . . | 57–68 |
| Fabeln, Erzählungen . . | 99–112 | Gemischtes und Zusammenhängendes. | |

| Quinta. | Quarta. | Tertia. |
|---|---|---|
| | Regeln mit latein. Musterbeispielen, sonst nur deutsche Einzelsätze u. zusammenhängende Stücke. | |
| | Übereinst. Subj. Präd. | Übereinst. d. Satzteile. |
| | Apposition. | " " " |
| | Übereinst. des Pron. | " " " |
| Verb. mit dopp. Nom. | Nominativ doppelter. | Nominativ doppelter. |
| " " " Akk. | Akkusativ " | Akkusativ " |
| Akk. Raum und Zeit. | Raum, Zeit, Alt. | |
| Städtenamen. | Städtenamen. | |
| Dat. bei esse. | Dat. esse mit Dat. | Dativ. |
| | medeor, esse gereich. zu | " |
| Gen. Subj. Obj. | Gen. Subj. Obj. Qual. | Genitiv. |
| " Part. | " Part. | " |
| | Begierig, erinn., schätz., | " |
| | beschuld., esse mit Gen. | " |
| (Besondere Übungen zum | Abl. auct. | " |
| Ablativ fehlen.) | bei Verben, Qual. Modi, | " |
| | Tempor., bei Komparat. | " |
| | | Tempora Indikativ. |
| | | Konj. in unabhängigen Sätzen. |
| | Konj. abhängig v. Konj. ut, ne, quo usw. | Konj. abhängig von Konj. ut, ne usw. dazu quasi, dummodo nedum. |
| | Konj. in Relativsätzen. | Konj. in Relativsätzen. |
| | | Konj. in abh. Fragen. |
| | | Imper. Inf ut u. quod. |
| Akk. mit Inf. | Akk. mit Inf. | Oratio obliqua. |
| Participia. | Participia. | Participia. |
| Abl. Abs. | Abl. Abs. | |
| | Gerund. | Gerund. u. Gerundiv. |
| | Supinum. | Supinum. |

Danach werden also Formenlehre und Syntax je zweimal hinter einander, das Jahrespensum der Sexta in dem ersten Halbjahr der Quinta, das Jahrespensum der Quarta im Laufe der zwei Jahre der Tertia je wiederum in der nämlichen Reihenfolge durchgearbeitet; für die Syntax bietet außerdem das zweite Halbjahr der Quinta einen dritten an dieselbe Reihenfolge sich anschließenden auszugsweisen Lehrgang. Die Wiederholungsstufen umfassen allerdings auch Erweiterungen, aber doch innerhalb der durchgehenden Wiederholung des nämlichen Stoffes. „Ein solcher ganz äußerlich den Paragraphen der Grammatik wiederholt nachgehender Gang kann nicht — meint Lattmann — als eine methodische Anlage des Lehrplans

gelten." Die Verfasser derartiger Lehrbücher pflegen das Aufsteigen vom Leichteren zum Schwereren als ihre „Methode" zu bezeichnen, was dadurch erzielt werde, daß in den Übungssätzen Anwendungen des früher Gelernten fortwährend so häufig als möglich angebracht werden. Aber abgesehen von der lästigen Übertreibung dieses Prinzips kommen wunderbare Verwicklungen heraus, wie S. 5 ff. ausführlich gezeigt wird.

Weiter spricht L. die Hoffnung aus, daß durch einen späteren Beginn des Lateinischen in Verbindung mit einer wirklich methodischen Gestaltung des Unterrichts eine Beschleunigung und Zeitersparnis erzielt werden könne. Dieser Grundsatz ist seit 1882 schon anerkannt, indem man sich damit tröstet, daß, „was an Zeit genommen ist, durch Methode ersetzt werden muß." „Aber was ist denn — fragt er — seit dieser Zeit als Besserung der Methode zum Vorschein gekommen?" Doch nur das Bestreben, den „unnötigen Ballast aus den Grammatiken über Bord zu werfen." Das ist aber kein methodisches Prinzip, sondern zielt auf eine Verminderung des Lehrstoffes ab. Gleichwohl ist eine Vereinfachung des Lernstoffes im Elementarunterricht dankbarst anzunehmen." „Es muß aber auffallen, daß trotzdem noch Niemand ausgesprochen hat, daß demzufolge gerade in den unteren Klassen eine Zeiteinschränkung zulässig sei." — „Eine Verkürzung des lateinischen Unterrichts, welche den so dringenden und begründeten Forderungen der modernen Bildung einen erheblichen Raum abtreten kann, wird also nur dadurch möglich werden, daß man das bisherige methodenlose Verfahren in ein methodisches umzuwandeln sucht."

Ich füge hinzu, daß eine solche Verkürzung keine Beeinträchtigung ist, weil sie diesen Unterricht in dem richtigen Alter beginnen läßt, nachdem die Knaben durch einen ausgiebigeren Unterricht in der Muttersprache und durch die vorangehende moderne Fremdsprache zu dem Latein „zubereitet" worden (wie Herder sagte), daß die Lehrer dann gezwungen wären, ihren Lehrgang planmäßiger, methodischer zu gestalten, grammatischen „Ballast" über Bord zu werfen; und ich behaupte mit Hinweis auf jene Zusammenstellung aus Ostermann, daß nicht nur das Pensum der Sexta und Quinta einerseits, sondern auch das syntaktische der Quarta und Untertertia anderseits in je einem Jahre sehr gut bewältigt werden, daß also volle zwei Jahre ohne Schwierigkeit, ja zum Vorteil des lateinischen Unterrichts selbst gespart werden können. Gerade mit dem allzu langen Hinschleppen des lateinischen Unterrichts stehen die verhältnismäßig geringen Leistungen im engsten Zusammenhang. Es ist eine bekannte psychologische Thatsache, daß eine intensivere Arbeit in kürzerer

Zeit innerhalb eines gewissen Maßes mehr erreicht als wenn dieselbe Kraft allzu lange und über dieses Maß hinaus angespannt wird. — Mehr als sechs Stunden am Tage dürfen unsere Soldaten nicht exerzieren, weil sonst ihre Kräfte mehr geschwächt als gestärkt werden. —

Es würde mich zu weit von meinem Vorhaben abführen, wenn ich die nun folgenden trefflichen methodischen Ausführungen Lattmanns behandeln wollte, sie reihen sich würdig an seine bekannten methodischen Schriften von 1866, 1871, 1882, 1885 und gehören wie diese zu dem eisernen Bestand der Schriften, mit denen jeder junge philologische Lehrer sich bekannt machen muß. Erwähnen will ich nur noch, daß er S. 10 bei Erörterung der „Apperzeption" hervorhebt, daß für die Erlernung der lateinischen Vokabeln eine voraufgehende neuere Sprache eine reiche Ausbeute geben werde.

In einem Nachtrag erklärt Lattmann: er wolle die Frage offen halten, ob nicht das Englische als erste Fremdsprache wenigstens für das nördliche Deutschland zweckmäßiger sei. Er meint, die englische Litteratur sei für die pädagogischen Zwecke deutscher Schulen geeigneter. Auch habe Vieweger nachgewiesen, daß die Schwierigkeit des zu früh begonnenen und an erste Stelle gesetzten lateinischen Unterrichts daraus entspringe, daß der Schüler mit einer überreichen komplizierten Formenbildung überschüttet werde, ehe er noch die begriffliche Grundlage allen Sprachunterrichts, die Bedeutung der Kategorien genügend aufgenommen habe, daß dagegen das Englische gerade wegen seiner außerordentlichen Formeneinfachheit vor allen andern Sprachen geeignet sei, diese begrifflichen Grundlagen als solche zur klaren Anschauung zu bringen. Die lexikalische Verwandtschaft des Englischen mit dem Deutschen und seine einfache Formenlehre ermögliche weit früher und in umfangreicherem Maße eine zusammenhängende Lektüre. — In meinem Aufsatze: „Werden die grammatischen Grundbegriffe besser an der lateinischen oder an der französischen Sprache erkannt?" (Neue Jahrbücher 1889) habe ich mit Bezug auf Viewegers bekannte Schrift zu zeigen versucht, daß das Französische zwar nicht so gut als das Englische geeignet ist, die grammatischen Kategorien erkennen zu lehren, jedoch weit mehr als das Lateinische mit seinen „volleren, plastischen" Formen. Für die Priorität des Französischen fällt schwer in die Wagschale, daß es diejenige Fremdsprache ist, welche allen höheren Schulen gemeinsam ist, daß es also den Grundstock bildet für einen gemeinsamen Unterbau des gesamten höheren Schulwesens, welcher sicher gelegt werden wird, weil er gelegt werden muß.

Das Französische hat sich als erste Fremdsprache zur vollen

Zufriedenheit der Aufsichtsbehörden bewährt vor allem schon seit zehn Jahren in Altona, dann in Güstrow und Magdeburg, das Englische in Geestemünde.

Zum Schluß versichert Lattmann, er veröffentliche seine Vorschläge ohne das drückende Gefühl, nur notgedrungene Konzessionen machen zu müssen, vielmehr im Bewußtsein, als Altphilologe durch pädagogische Gründe geleitet zu sein, welche zunächst auf eine innere Belebung des altsprachlichen Unterrichts und eine zeitgemäße Werterhöhung desselben abzielen.

Der treffliche Philologe war stets in erster Linie Pädagoge, als Leiter eines Gymnasiums einer kleinen Stadt, in welcher außer diesem keine höhere Schule vorhanden ist, hat er die Not, das Elend des Lateinzwanges von Sexta an zu erkennen reichliche Gelegenheit gehabt. Der begeisterte Humanist hat sich aus eigner Erfahrung zu der Überzeugung durchgerungen, daß auch auf dem Gebiete des staatlich geleiteten höheren Schulwesens nur auf dem Wege des Kompromisses befriedigende Zustände zu erreichen sind.

---

Von den mir bekannten vierundzwanzig Besprechungen meiner erwähnten Schrift ist die von O. Weißenfels (Zeitschrift für Gymnasialwesen 1888 S. 593—614) die ausführlichste und gründlichste, obgleich sie freilich die darin enthaltenen didaktischen Erörterungen und die von den Grundsätzen der Psychologie hergeleiteten methodischen Prinzipien wenig berührt. Ich bin dem Herrn Kollegen sehr dankbar für die wohlwollende, sachgemäße, objektive Art der Behandlung des Gegenstandes, welche trotz seiner grundsätzlich ablehnenden Stellung zu der Frage einen weiteren Meinungsaustausch wohl ermöglicht hätte. Eine Erwiderung auf einige Punkte der Kritik in derselben Zeitschrift wurde mir jedoch durch die Schriftleitung unmöglich gemacht mit der Erklärung, daß für sie die Erörterung des Gegenstandes abgeschlossen sei. Daher gestatte ich mir, an diesem Orte jene Absicht auszuführen, nicht etwa aus irgend welchen persönlichen Gründen, sondern rein um der hochwichtigen Frage willen, welche, wie der verstorbene Bonitz mir in seinem letzten Lebensjahre schrieb, „nicht wieder von der Tagesordnung der pädagogischen Erörterungen verschwinden darf.“ — Weißenfels sagt:

1) Das Latein stehe in einer glücklichen Mitte zwischen der verwirrenden Überfülle der älteren Sprachen mit ihren zahlreichen Endungen zur Bezeichnung von allerlei Nebensächlichem und der Formenarmut der modernen Sprachen, die einen ausgedehnten Gebrauch des Artikels, der Fürwörter und eine streng logische

Wortstellung brauchen, um sich verständlich zu machen. Im ganzen seien es nur wesentliche Unterschiede, die durch den Formenreichtum des Lateinischen ausgedrückt werden.

Von einer verwirrenden Überfülle und zahlreichen Endungen zur Bezeichnung von allerlei Nebensächlichem hat das Latein nach meiner Meinung sich nicht frei gemacht. Schon wiederholt habe ich darauf hingewiesen, daß es häufig für eine deutsche Form verschiedene Formen bietet, von denen manche recht gut aus der Grammatik hinweggenommen werden könnten ohne Einbuße an Klarheit. Die geistige Besitznahme der Denkformen einer einzigen Deklination würde z. B. für die unterste Stufe genügen, das Latein mutet dagegen den Sextanern die Erlernung von fünf Deklinationen zu. Für den Anfang kommt es darauf an, daß der Schüler erkenne, welche Mittel die fremde Sprache zum Ausdruck der verschiedenen grammatischen Beziehungen anwendet; die Menge der Formen kann nur verwirren, sie verhindert das scharfe Erfassen der begrifflichen Grundlage, dessen der grammatische Unterricht bedarf. Erschwerend wirkt auch die Mehrdeutigkeit der lateinischen Endungen: Ein Substantiv auf us kann sein Nom. Sing. der zweiten, Nom. und Akk. Sing. der Neutra der dritten, Nom. und Gen. Sing. und Nom. und Akk. Plur. der vierten Deklination. Ähnlich verhält es sich mit den Endungen a, e, i, o, um, em, deren keine nur auf eine Form anwendbar ist. Fast alle lateinischen Endungen passen auf verschiedene Kasus, Numeri und Deklinationen. Sehr richtig hat Vieweger gesagt, der Grundirrtum, daß die lateinischen Endungen besonders „plastisch“ seien und daß deshalb nur das Latein die begriffliche Unterlage bilden könne, beruhe auf der Verwechslung von logischen und grammatischen Beziehungen (Näheres s. in meinem Aufsatz: „Werden die grammatischen Grundbegriffe besser an der lateinischen oder an der französischen Sprache erkannt?“). — Wenn der Weg vom Leichteren zum Schwereren der Weg aller Erkenntnis ist, so muß auch die erste fremde Sprache von den für den Zweck der Erkenntnis nutzlosen Schwierigkeiten möglichst frei sein. Zu diesen Schwierigkeiten rechnet auch Maurer[1]) die Flexionsformen, soweit sie nicht in begrifflicher Unterscheidung, sondern nur in dem Zufall der Stammesverschiedenheit ihren Mehrheitsgrund haben. Dadurch daß das Französische die Kasusbeziehungen präpositional, also auf die denkbar einfachste Weise ausdrückt, hat es einen großen Vorzug vor dem Lateinischen, das mit seinen verschiedenartigen Deklinationen einen Aufwand an Zeit und Kraft er-

[1]) In seiner inhaltschweren Schrift: „Die Lateinfrage oder in welcher Richtung muß die Reform des Gymnasiums sich bewegen?“ Beilage zum Programm der St. Gallischen Kantonschule 1889.

fordert, welche damit dem eigentlichen Zweck entzogen werden. Derselbe Maurer weist in ähnlicher Weise wie ich die Ansicht zurück, daß die „volleren" Formen des Lateinischen ganz besonders geeignet seien, das Verständnis der grammatischen Beziehungsbegriffe zu vermitteln. Er sagt darüber a. o. S. 17: „Aber wo sind denn diese vollen Formen, welche deutlicher sprechen sollen als die anderen? Sagt denn die Endung -is von patris mehr als das -s des deutschen Genitivs Vaters oder als die Präposition du père? Um den Beziehungswert in domus patris zu verstehen, giebt es schlechterdings kein anderes Mittel als das, welches auch beim entsprechenden deutschen oder irgend einem fremdsprachlichen Ausdrucke zum Ziele führt: Eine Reflexion über das sachliche Verhältnis von Haus und Vater, eine Reflexion, welche lehrt, daß das eine Besitz des andern sei, welche also auf den Begriff des Besitzverhältnisses, eine Spezies des Angehörigkeitsverhältnisses führt. Oder läßt sich etwa aus veniat der Konjunktivbegriff leichter gewinnen als aus „komme" oder vienne? Nur eine Reflexion über die Situation, d. h. hier über das Verhältnis des Sprechenden (sofern die Aussage eine selbständige ist) zu dem Satzsubjekte lehrt, was der Konjunktiv meine (Wille, Erlaubnis, Wunsch). Muß man wirklich bei den Alten anklopfen, um zu ersehen, was das Perfekt bedeute, als ob „ich habe gethan" oder j'ai fait nicht sogar eine deutlichere Sprache redete als feci? Man sollte glauben, daß die Formen der alten Sprache die Begriffe nur ablesen ließen, und doch ist augenscheinlich, wie wenig dies der Fall ist: von den Beziehungskomponenten ausgehende Besinnung über das sachliche Verhältnis ist dort der Erkenntnisweg wie anderswo. Vermutlich denkt man bei einer Behauptung, wie die oben angeführte ist, an die Personalendungen des Verbums. Aber wenn es gilt, das finite Verbum als ein Kompositum aus Verbalstamm und Personalpronomen zu verstehen, so wird, wenn doch einmal eine fremde Sprache zu dieser Erkenntnis verhelfen soll, das Französische nicht schlechtere Dienste leisten als das Lateinische." . . . . „Man identifiziert mit verhängnisvollem Irrtum das begriffliche Verständnis der Sprachformen mit der Erkenntnis der ursprünglichen Wortformen, bzw. mit dem Wissen von den lautlichen Wandlungen derselben. Aber die Geschichte der grammatischen Formen kommt in der Regel nicht über bloße Laute hinaus; es bleibt nicht nur die auch in den modernen Ausläufern noch gegebene Möglichkeit, verschiedene Bestandteile zu unterscheiden, ohne daß die Bildungssilbe mit Sicherheit sich identifizieren ließe mit einer begrifflich bestimmten Lautgruppe, von der das Licht der Erkenntnis auf jene, bzw. die damit gebildete Form zurückfiele, und was auf diesem Wege sich

etwa als ursprüngliche Begriffsauffassung gewinnen läßt, ist wiederum weit davon entfernt, die Bedeutung der ausgebildeten Sprache zu bieten. Der sanskritische Genetivausgang -asya ist so stumm wie das -i des lateinischen; seine Kenntnis vermittelt wohl die verschiedenen Genetivbildungen der griechischen o-Stämme, ist aber für die Erkenntnis des Genetivbegriffs schlechthin wertlos."[1])

2) In den alten Sprachen überwiege, meint Weißenfels, im allgemeinen die Tendenz zum konkreten Ausdruck, während in den modernen der Hang zum Abstrakten lebe.

Aber jenes Konkrete des Ausdrucks ist für Schüler doch ein Abstraktes, weil in der modernen Umgebung die anschaulichen Gegenbilder davon fehlen, wie Weißenfels selbst andeutet. Viel mehr entscheidend ist doch die Verteilung der in der Sprache zum Ausdruck gebrachten Begriffe überhaupt, die starke Abweichung der begrifflichen Ordnung des Lateinischen von der des Deutschen. Die von den zu lernenden Worten vertretenen Begriffe müssen dem Knaben geläufig sein, also wo möglich keine Abstrakta sein, vielmehr Benennungen der ihn umgebenden sinnlichen Gegenstände. Da dies jedoch bei dem großen Unterschied der antiken und modernen Realien sich von selbst verbietet, so muß der lateinische Unterricht sich mit Vokabeln und Sätzen alsbald auf das Gebiet der Abstraktion begeben, und hier beginnt bei den starken und häufigen Abweichungen der begrifflichen Ordnung des Lateinischen von der des Deutschen für den Sextaner eine Arbeit, die viel intensiver ist als die mit den syntaktischen Regeln. Bei keinem lateinischen Worte ist er sicher, daß sich nicht in dem Zusammenhang, in welchem es sich gerade befindet, hinter ihm eine Vorstellung verbirgt, deren Vertreter erst durch eine mühevolle Arbeit gefunden werden kann.[2]) Gewiß ist dieses Suchen nach der richtigen Vokabel die beste geistige Gymnastik, welche der lateinische Unterricht bietet, eine bessere als die Beschäftigung mit den syntaktischen Regeln, aber eine solche Verfolgung der Differenzierung der Begriffe, wie sie der lateinische Unterricht von Anfang an

[1]) Sehr richtig bezeichnet Maurer die Ansicht, man müsse die alten Sprachen schon darum studieren, weil man mit ihrer Hilfe die Fremdwörter besser verstehe, als eine durchaus irrtümliche. Ein Wort verstehen, heißt seinen Begriff kennen, was sachliches Wissen voraussetzt. Die Etymologie eines Wortes hilft nicht zu dem Verstehen eines Begriffes, sie führt sogar häufig irre. Auch erfordert ihre Erkenntnis doppelte Arbeit, weil der etymologische Sinn und der moderne Begriff sich nicht decken. Kein Wortwissen kann die Kenntnis der den Begriff bildenden Sache ersetzen, weshalb Leute ohne Kenntnis der alten Sprachen sehr oft mit den Fremdwörtern in einem vertrauteren Verhältnis stehen als diejenigen, welche sich klassischer Bildung rühmen.

[2]) Man vergleiche die trefflichen Ausführungen von Lichtenheld in seinem bekannten Werke.

bietet, sollte man dem jugendlichen Geiste nur dann auferlegen, wenn er durch einen ausgiebigeren Gebrauch der Muttersprache und durch die Vermittlung einer modernen Fremdsprache auf dem Gebiete des Abstrakten einigermaßen heimisch geworden ist.

Das „Konkrete“ für die Erkenntnis der sprachlichen Formen ist der Satz, das inhaltliche Verständnis des Satzes. Je klarer sein Inhalt, desto besser werden die grammatischen Beziehungen erkannt. Der Knabe denkt, wie der Erwachsene, in der Muttersprache, und kann nur in ihr denken. Will man nun durch die fremde Sprache den Begriffsschatz der Muttersprache bewußt machen, so ist diejenige Sprache geeignet, die zur Vertiefung und Erweiterung der Erkenntnis beiträgt und das lautliche Abbild von Zuständen ist, welche den eignen zwar nicht ganz gleich sind, aber das Wesen der vorgeschritteneren Zeit ausdrücken; weniger ist geeignet die Sprache, welche der Ausdruck eines ärmeren und einseitigeren Lebens ist. Der Schüler muß in dem Alter, in dem er die fremde Sprache beginnt, seiner eignen Zeit sich bewußt werden, was durch Bekanntschaft mit der stofflichen Seite der Fremdsprache geschieht. Erkennt er die Begriffsspaltungen des Französischen, so blickt er in seine Umgebung, in seine Zeit, was bei dem Beginn des lateinischen Unterrichts nicht möglich ist. — Die größere Mannigfaltigkeit der Wortbedeutungen der alten Sprachen und die größere Sinnlichkeit ihrer Auffassungsweise verlangen größere Reife des Geistes. Ist die in der fremden Sprache niedergelegte begriffliche Ordnung eine vollständig verschieden geartete, materiell abweichende und unvollkommenere, so ist eine Übersetzung überhaupt nur teilweise möglich. In der lateinischen Sprache, welche eine stofflich anders geartete und ärmere Begriffsbildung aufweist, können viele unserer modernen Begriffe nicht ausgedrückt werden[1])

Also: die erste Fremdsprache muß — für den Sextaner — der Muttersprache gleichartig und an Reichtum der Begriffsspaltungen mindestens gewachsen sein.

Dies dürfte sich noch deutlicher ergeben durch eine Betrachtung der Arbeit des Übersetzens: Bei dem Hinübersetzen findet statt eine Übertragung der Begriffe der Muttersprache. Diese Übertragung ist eine Bewußtmachung, eine Aneignung von Wissen in der Muttersprache. Bei dem Herübersetzen findet statt eine Einkleidung der schwierigeren fremdsprachlichen Begriffe in das Gewand der Muttersprache. Diese Arbeit erfordert den Besitz des Wissens, weil sie zu seiner Anwendung zwingt. Die Aneignung des Wissens geht aber auch hier, wie überall,

[1]) Man vergleiche auch hierüber die vortrefflichen Erörterungen Maurers a. a. O.

seiner Anwendung voraus. Die erste Arbeit geschieht im Bereiche des muttersprachlichen Denkens, die zweite fordert ein Denken in der fremden Sprache, sie verlangt, daß aus der fremden Sprache heraus in der Muttersprache gestaltet werde. Die zweite Arbeit erfordert also eine größere geistige Reife. Daraus folgt, daß die erste Fremdsprache eine solche sein muß, deren Wortbegriffe größere Bestimmtheit aufweisen, um die Aneignung des begrifflichen Wissens zu ermöglichen . . . Sie muß daher eine moderne Fremdsprache sein. An ihr erringt der Schüler Klarheit der Begriffe und — da sein Denken in der Muttersprache sich vollzieht — Sicherheit in der Anwendung der Muttersprache. Dann erst ist der Geist erstarkt für das Latein, welches Anwendung des bewußt gemachten Wissens verlangt. Wir beginnen das Latein früher als jene Bewußtmachung, jene Aneignung des Wissens, das Heimischwerden auf dem Gebiete des Abstrakten erfolgen kann, und darum tritt das Latein zu unvermittelt an die Schüler heran. — Es ist ganz natürlich, daß darunter die Sicherheit im Gebrauch der Muttersprache leidet, da ja das Denken an sich und der Ausdruck in der Muttersprache in notwendiger Wechselwirkung stehen und das um so mehr, je jünger der Mensch ist.

Herder sagt in seinem livländischen Schulplane: „Die Sprache (die französische) ist einförmig, philosophisch an sich schon, vernünftig: ungleich leichter als die deutsche und lateinische, also schon sehr bearbeitet. Zudem hats auch den Vorzug, wenn man an ihr philosophische Grammatik recht anfängt, daß ihr Genie zwischen der lateinischen und unserer steht: von dieser wird also ausgegangen und zu jener zubereitet.“

3) Weißenfels meint: Soll seine (des werdenden Menschen) Bildung tiefere Wurzeln treiben, so ist es wichtig, daß frühzeitig, ehe noch ein zweites Modernes sich an seine moderne Seele drängt, die Keime einer fremden Kultur in ihm gepflegt werden . . . Es muß eine verjüngende Kraft in die höher strebende Seele gepflanzt werden, ehe im angestrengten Verkehr mit einer zweiten modernen Gedankenform jene Jugendlichkeit des Sinnes eine neue Schwächung erfährt . . . Die Seele des Knaben ist dem Latein verwandt . . . So setzen wir der modernen Ältlichkeit mit dem Latein den Typus einer jugendlichen Geistesform gegenüber, den wir allerdings viel reicher und reiner im Homer entwickelt sehen.

Mit Nichten! Soll des werdenden Menschen Bildung tiefere Wurzeln treiben, so muß er im Kleinen den geistigen Entwicklungsgang durchmachen, den die Menschheit im Großen durchgemacht hat. Wie diese aus der naiven Anschauung heraus durch

Zusammenfassen des Angeschauten sich Begriffe gebildet hat, so muß sich auch das Kind möglichst lange durch die Anschauung zum Begriffe durcharbeiten, wobei freilich selbstverständlich ist, daß infolge des von den Eltern ererbten geistigen Besitzes der Weg unendlich viel kürzer ist. Daher der bekannte Grundsatz Pestalozzis und Diesterwegs: Es darf nichts von Außen an das Kind gebracht werden, alles muß von Innen heraus entwickelt werden und einem Bedürfnis des Kindes entsprechen. Wohl läßt sich bezweifeln, daß dieser Satz in seiner ganzen Unmittelbarkeit auf die Schule Anwendung finden kann, denn wie sollte z. B. deutschen Knaben jemals das Bedürfnis, das Sehnen nach den alten Sprachen kommen? Aber Weißenfels scheint dies zu meinen: er sagt, die Seele des Knaben sei dem Latein verwandt, die Neigung der Knabenseele zu dem Alten will er schleunigst befriedigen, ehe das böse Moderne sich zum zweiten mal an die moderne Seele des Knaben herandrängt. — Das erste üble Moderne ist also unsere geliebte Muttersprache. (Auffallend ist, daß die Seele, die er als modern bezeichnet, doch dem Antiken verwandt ist.) — Ich dächte, ehe die Seele sich zu dem Latein begiebt, seien erst moderne Kulturkeime in noch viel vollerem Maße ihr einzupflanzen, damit sie zu dem Latein „zubereitet“ werde, wie Herder sagte. Unseren kleinen Jungen muß das Altertum vermittelt werden. Ehe sie Interesse für dasselbe fassen können, müssen sie über ihre nächste Umgebung wenigstens im Wesentlichen aufgeklärt sein. Sie müssen ihre engste Heimat kennen lernen, dann die weitere, dann das Vaterland, endlich die Verhältnisse eines fremden Landes und Volkes der Gegenwart. Dann erst sind sie vorbereitet für die Bekanntschaft mit den alten Völkern. Zur Vorbereitung für die alten Sprachen muß das Gefühl für die Muttersprache geweckt werden und dann die Vermittlung durch eine moderne Sprache bewirkt werden.[1]) So würde alles, was in den Geist der Schüler eindringt, sich an Verstandenes anschließen und somit würde jenem von Pestalozzi aufgestellten Satze in etwas Rechnung getragen werden. So würde auch die Bildung des werdenden Menschen (der kleinen Jungen, die noch nicht einmal in der Muttersprache einigermaßen sichern Boden gewonnen haben) tiefere und bessere Wurzeln treiben.

Was nun die „jugendliche Geistesform“, die „verjüngende Kraft“ des Latein anlangt, so dachte Herder, den

---

[1]) Ich erlaube mir den Hinweis auf meinen Aufsatz: „In welcher Weise würde die Priorität des Französischen auf den deutschen Elementarunterricht einwirken?“ (Neue Jahrbücher 1888.)

Weißenfels als Pädagogen hochschätzt[1]), ganz anders. In seinem noch viel zu wenig beachteten Reisejournal sagt er: „Man lobt das Kunststück, eine Grammatik als Grammatik, als Logik und Charakteristik des menschlichen Geistes zu lernen; schön! sie ist's, und die lateinische, so sehr ausgebildete Grammatik ist dazu die beste. Aber für Kinder? Die Frage wird stupide! Welcher Quintaner kann ein Kunststück von Kasibus, Deklinationen, Konjugationen und Syntaxis philosophisch übersehen? Er sieht nichts als das tote Gebäude, das ihm Qual macht, ohne materiellen Nutzen zu haben, ohne eine Sprache zu lernen. So quält er sich hinauf und hat nichts gelernt. Man sage nicht, die toten Gedächtniseindrücke, die er hier von der philosophischen Form einer Sprache bekommt, bleiben in ihm und werden sich zeitig genug einmal entwickeln. Nicht wahr! Kein Mensch hat mehr Anlage zur Philosophie der Sprache als ich, und was hat sich aus meinem Donat je in mir entwickelt." — Ebenda sagt Herder: „Man verliert seine Jugend, wenn man die Sinne nicht gebraucht. Eine von Sensationen verlassene Seele ist in der wüstesten Einöde und im schmerzlichsten Zustand der Vernichtung . . . Man gewöhnt die Seele des Kindes, um nicht in diesen Zustand zu kommen, wenn man sie in eine Lage von Abstraktionen, ohne lebendige Welt, von Lernen ohne Sachen, von Worten ohne Gedanken hineinquält. Für die Seele ist keine größere Qual als diese: denn Begriffe zu erweitern wird nie eine Qual sein. Aber was als Begriffe einzubilden was nicht Begriff ist, ein Schatten von Gedanken, ohne Sachen; eine Lehre ohne Vorbild, ein abstrakter Satz, Sprache ohne Sinn — das ist Qual, das ältert die Seele."

4) Je flacher der Sinn ist — sagt W. — um so leichter findet er sich ohne Stutzen und Staunen in dem Modernen zurecht, und je tiefer er ist, um so größer ist sein dunkles Verlangen, in der Ferne ein Korrektiv und eine Ergänzung des Gegenwärtigen zu suchen."

Es handelt sich doch nicht um Erwachsene, sondern um unsere neunjährigen Knaben. Ihr Interesse ist vor allem auf die sie umgebende Welt gerichtet. Nach meinen Beobachtungen ist es der naturwissenschaftliche Unterricht, dem sie ein wirklich reges — sagen wir spontanes — Interesse entgegenbringen, das Latein ganz gewiß nicht. Des Stutzens und Staunens bietet ihnen das letztere allerdings genug, aber nicht etwa ein solches, bei welchem ihr dunkles Verlangen, in der Ferne ein Korrektiv und eine Ergänzung des Gegenwärtigen zu suchen, Befriedigung fände.

[1]) Er sagte einmal in der Zeitschrift für Gymnasialwesen sehr treffend, Herder habe die deutsche Natur aus den Banden eines engherzigen Klassizismus erlösen wollen.

5) „Es läßt sich nicht das Harmloseste auf Französisch sagen, ohne daß sich gleich das moderne Grau über den Gedanken breitet, für den Sextaner ist sie (die französische Sprache), auch wenn sie Einfaches behandelt, stets zu keck und altklug. Selbst vornehme Gedanken klingen naiv, wenn sie den alten Sprachen gemäß ausgedrückt werden, wogegen die modernen Sprachen, selbst wenn sie sich zu den Kindern herablassen, die größte Mühe haben, ihre Ältlichkeit zu verbergen."

Weißenfels hat mit diesen Sätzen einen Gegenstand berührt, zu dessen gründlicher Erörterung sehr weit ausgeholt werden müßte. Das „moderne Grau" ist eins der Worte, die für einen etwas nebelhaften Begriff zu rechter Zeit sich einstellen. Weißenfels scheint zu meinen, daß das Französische als moderne Sprache allzu sehr von des Gedankens Blässe angekränkelt sei, vielleicht meint er auch, daß es ganz hervorragend vor den andern lebenden Sprachen eine reflektierende Sprache sei. In gewissem Sinne könnte man das letztere wohl zugeben. „Ce qui n'est pas clair n'est pas français" ist ein stolzes Wort, aber ein nicht unberechtigtes. Indes schlägt die Logik dieser Sprache bei manchen Meistern derselben leicht um in in eine raffinierte und pointierte Sprechweise. Wer kennt nicht die Witzworte Voltaires, in denen die Sprache die Gedankenfunken fast ebenso hervorzulocken als Trägerin derselben zu sein scheint. Frau von Stael sagt in ihrem prächtigen Werke über Deutschland, da das Französische mehr als irgend ein anderer Dialekt Europas gesprochen werde, so sei es zugleich abgeschliffener durch den Gebrauch und zugespitzter für die Berechnung, keine Sprache sei klarer, schneller, deute leichter an, was man sagen wolle. Man höre selten unter den Deutschen sogenannte bon mots, sie seien stark in den Gedanken selbst, nicht in dem éclat, den man ihnen gebe. Aber die geistvolle Beobachterin war doch weit entfernt, diese Seite der Sprache als ihre wichtigste und stärkste anzusehen, und in der That hat das hochbegabte Volk die besten Schätze seiner reichen Litteratur doch nicht blos auf dem Gebiete des esprit und der Satire aufzuweisen, so sehr auch der alte esprit gaulois und railleur in allen Jahrhunderten seine Vertreter gefunden hat. Aber der von Frau von Stael angedeutete Gegensatz ist es, der uns Deutschen in die Augen sticht, uns die übrigen Vorzüge der Sprache leicht übersehen läßt und glauben macht, die ätzende Lauge des Spottes, der éclat des esprit habe alle Blüten des Gemüts erstickt. V. Hugos Sprache ist bei uns bekannt als grotesk, manieriert, raffiniert; aber wie viele kennen die harmlose, tief innige, gemütvolle Sprache der Kinderlieder, die er seinen Enkeln gedichtet hat? Gewiß ist das Französische keine eigentlich poetische Sprache, aber des harm-

los Gemütvollen, der frischen lebensvollen Blüten bietet es für unsere Jugend genug. Und selbst wenn dem nicht so wäre, würde wirklich das in französischem Gewand gebotene Einfache unseren Sextanern zu „keck und altklug“ erscheinen? Nein, noch viel weniger als etwa unsere Tertianer beim Beginn des Griechischen diese Sprache als eine jugendfrische und harmlose empfinden und schätzen. Das Verständnis für die ästhetische Seite der Sprache beginnt bei unserer Jugend ziemlich spät, im Allgemeinen wohl kaum vor dem sechszehnten Jahre. — Keck und altklug wären die Sextaner, welche das Französische keck und altklug fänden.

Wie steht es denn aber mit der Harmlosigkeit und Jugendfrische des Lateinischen? Ich behaupte: es ist durchaus verkehrt, die lateinische Sprache in ihren Formen wie in ihren syntaktischen Verbindungen als naiv zu bezeichnen. Und was die römische Litteratur anlangt: giebt es — um von der Prosa ganz zu schweigen — einen römischen Dichter, in dem nicht die Reflexion herrscht? Beides, Sprache und Litteratur, sind rhetorisch zugespitzt. So urteilte Goethe. Über eine lateinische Übersetzung von Hermann und Dorothea äußerte er: Es falle ihm auf, daß die römische Sprache nach dem Begriff strebe, daß, was im Deutschen sich unschuldig verschleiere, zu einer Art von Sentenz werde. — Weißenfels behauptet, die modernen Sprachen haben Mühe, ihre Ältlichkeit zu verbergen, selbst wenn sie sich zu den Kindern herablassen. Ich frage: hat dies einer von den Alten gethan? Sie schrieben nicht für die Jugend, sondern für Männer, Staatsbürger, Politiker.[1]) Das that Cornelius Nepos, mit dem wir infolge dessen unsere Staatsbürger und Politiker schon im elften Lebensjahre bekannt machen. Dasselbe gilt van Caesar. „Da Caesar ursprünglich nicht für unsere Tertianer, sondern für seine Landsleute (Männer), die gleich von Kindheit an Latein sprechen konnten, geschrieben hat, so sind die Schwierigkeiten des Textes, sprachliche wie sachliche, oft so groß, daß der arme Schüler beim redlichsten Bemühen dieselben ohne einige Hilfsmittel nicht überwinden kann; brauchen doch selbst wir, seine Lehrer, auch solche Hilfstruppen bei unserer Präparation.“ (Bericht der Posener Direktorenversammlung 1888, W. S. 63.) — Herbart war der Ansicht, es gebe keinen einzigen lateinischen Schriftsteller, der auch nur erträglich tauge, um ins Altertum einzuführen, und weil es an einer geeigneten lateinischen Lektüre für Knaben fehle, so sei es unmöglich, für den lateinischen Unterricht Interesse zu wecken.

---

[1]) Es wird immer wieder übersehen, daß es für uns sehr schwer ist, das Ältliche an den Alten zu erkennen, weil sie für uns in die Aureole unserer Jugenderinnerungen getaucht sind, während wir die Modernen erst im spätern Alter, bei vorwiegender Reflexion kennen gelernt haben.

Daher wollte er mit dem Griechischen und zwar mit der Odyssee beginnen. — Erst seit dem Christentum hat man sich zur Jugend herabgelassen, erst christliche Erzieher haben eine wirkliche, echte, segensreiche Jugendlitteratur geschaffen. Ganz besonders hat England hierzu fruchtbare Anregung gegeben, wo die berühmtesten Schriftsteller es nicht verschmäht haben, für die Jugend und die Familie zu schreiben. Und wenn man die in französischen Schulen gebrauchten Lesebücher durchsieht, so wird man finden, daß auch Frankreich eine treffliche Jugendlitteratur besitzt. Da sind die das Kindergemüt ansprechenden Fabeln aus der Sammlung le petit monde von Ch. Marelle, Volksmärchen, reizende Kindergedichte, kleine Erzählungen und vor allem die in Frankreich so sehr beliebten, von den Unterrichtsbehörden stets aufs neue empfohlenen leçons de choses (Stoffe für den Anschauungsunterricht). Sehr erfreulich ist, daß die in den letzten Jahren bei uns entstandenen französischen Lehrbücher diese Stoffe aufgenommen haben, so namentlich das vortreffliche Lehrbuch von Kühn, welches ausdrücklich an einigen Stellen Bezug nimmt auf die bekannten Anschauungsbilder von Hölzel. Da haben wir einen Lesestoff, wie ihn der lateinische Unterricht niemals unsern Sextanern und Quintanern bieten kann, einen solchen, der Sprachunterricht und Sachunterricht ermöglicht. Da die lebende Sprache für alle Gegenstände und Thätigkeiten, welche dem Knaben in seiner Muttersprache bekannt geworden sind, entsprechende Ausdrücke hat, so kann ein Elementarunterricht in ihr auf ganz naturgemäße Weise verfahren. Um an Bekanntes anzuknüpfen und zunächst Klarheit der Vorstellungen und Sicherheit des Wissens hervorzubringen, wird er zweckmäßiger Weise zuerst das alltägliche Leben in der Familie und Schule und die uns umgebenden Naturerscheinungen in seinen Kreis ziehen, bald auch auf Ackerbau, Gewerbe und Handel sich erstrecken. Nachdem so ein guter Grund gelegt ist, ist es leicht, aus der reichen Fülle der Litteratur, welche jeder modernen Kultursprache eignet, Abschnitte auszuwählen, welche Geist und Gemüt in mannigfacher Weise anregen. Beim weitern Fortschritt kann man die Geschichte zum Hauptgegenstand der Lektüre machen, und da eine fast zu reiche Auswahl von Werken zur Verfügung steht, stets diejenigen Teile der Geschichte wählen, welche schon in deutscher Sprache sich der Phantasie und dem Gedächtnis der Schüler eingeprägt haben.

---

In diesem Zusammenhang gestatte ich mir eine durchaus irrtümliche Darstellung meiner Reformvorschläge als solche zu kenn-

zeichnen. In den Jahresberichten von Rethwisch III S. 118 berichtet H. Löschhorn u. a.: „In der pädagogischen Litteratur ungemein belesen, weiß der Verfasser die formal bildende Kraft des Französischen gegen die des Lateinischen fein abzuwägen; er weist nach, daß den modernen Sprachen dieselbe formal bildende Kraft innewohnt wie dem Latein und zieht nun die Folgerung: Dann entferne man das Lateinische aus unseren Schulen, da doch der Inhalt der Schriftsteller die Mühe der Spracherlernung nicht aufwiegt.“ Es ist mir niemals eingefallen, die Entfernung des Latein aus den Gymnasien und Realgymnasien vorzuschlagen, ganz im Gegenteil möchte ich seine Stellung stützen und stärken, da ich überzeugt bin, daß dieser Unterricht, zu richtiger Zeit begonnen und über kürzere Zeit sich ausdehnend, ganz von selbst ein lebendigerer, strafferer und für Schüler und Lehrer lohnenderer sein würde, wie denn in der That den Schülern des Altonaer Realgymnasiums der lateinische Unterricht der liebste fremdsprachliche Unterricht ist. — Jene von Löschhorn angeführte Stelle findet sich S. 59 meiner Schrift, sie ist aber hypothetisch zu verstehen, ihr geht voraus der Satz: „Wenn wirklich die modernen Sprachen dieselbe formal bildende Kraft besitzen wie das Lateinische, weshalb dann noch der ganze Streit, ob dem Lateinischen oder dem Französischen die Priorität gebühre.“ Darauf folgt: „Dann entferne man“ usw. Vorher habe ich S. 40—59 die Urteile hervorragender Pädagogen über die formal bildende Kraft der neueren Sprachen und das Latein angeführt und verglichen, darauf sämtliche Äußerungen Herbarts und Benekes über denselben Gegenstand gegeneinander abgewogen. Daraus ergab sich, daß Beneke der Erlernung der Sprache an sich, dem Studium der Grammatik im Gegensatz zu Herbart eine große pädagogische Bedeutung beimißt, daß der erstere zwar eine allgemein formale Bildung leugnet, dagegen eine „relativ allgemeine“ Bildung gelten läßt, da jede von einer Entwicklung zurückbleibende Spur (jeder Erwerb von Kenntnissen, Vorstellungen usw.) zugleich Kraft sei, wobei es dann nur darauf ankomme, die Spuren so zu begründen, daß sie nicht träge und unfruchtbare Kräfte, sondern lebendig regsame, aufstrebende und vielseitig weitreichende seien, während Herbart eine weiter greifende formale Bildung überhaupt in viel beschränkterem Sinne annimmt. Darauf fahre ich fort: „Im Sinne und in der Sprache Benekes könnte man etwa sagen: die lateinische Sprache weckt dieselben Kräfte wie die neueren Sprachen, aber sie vermag die geweckten Kräfte in ganz besonders intensiver Weise zu lebendig regsamen, aufstrebenden und weit reichenden zu machen. Zu dieser Auffassung bekenne ich mich rückhaltlos, indem ich meine: die Antike hat ihren Beruf, die modernen Völker durch ihren litterarischen Gehalt und die

Form der Darstellung zu erziehen, für uns erfüllt; um so mehr aber hat für uns Geltung als intellektuelles Erziehungsmittel das Studium der lateinischen Sprache selbst und die Methode dieses Sprachstudiums."

Die daran sich anschließenden Sätze sind doch wohl deutlich genug! „Zur Beachtung für Andersdenkende will ich aber noch folgenden Gesichtspunkt hervorheben: Nehmen wir einmal an, daß die bildenden Kräfte des neusprachlichen und des lateinischen Unterrichts etwa gleich seien, so ist doch jedenfalls einzuräumen, daß die Verwertung derselben im Lateinischen viel häufiger stattfindet, weil bei dem größeren Abstand des Lateinischen von der Muttersprache und der infolgedessen viel größeren begrifflichen Differenz der Schüler bei dem Übersetzen fortwährend auf Abstrakte stößt, zu wählen und zu sichten hat, mit dem so sehr abweichenden Satzgefüge ringen, das Einzelne scharf erfassen und sich bewußt machen muß. Wenn man nun meint, man könne alle diese Kraft entwickelnden Momente bei dem neusprachlichen Unterricht nicht minder fruchtbar machen, so wäre doch zu erwidern, daß nichts die necessitas urgens zu ersetzen vermag. Es würden da Anforderungen an den Lehrer und den Schüler gestellt, die nur selten erfüllt werden könnten; die Menschen sind zu nehmen wie sie sind, nicht wie man sie gern haben möchte."

---

Schließlich wende ich mich noch zu einigen Stellen aus O. Jägers Schrift: „Das humanistische Gymnasium und die Petition um durchgreifende Schulreform."

Es heißt dort S. 29: „Die Frage nach der möglicherweise besten Methode scheint uns auf der untersten Stufe, von Sexta bis Quarta, nicht von so einschneidender Wichtigkeit; es handelt sich gar nicht, was der Grundirrtum der Perthesianer ist, um leichteres oder schnelleres Beibringen von Latein, sondern darum, die Kinder arbeiten, in ihrer Weise wissenschaftlich arbeiten zu lehren, den Grundsatz durchzuführen, daß alles erarbeitet sein muß . . . Die sogenannte „alte Methode", welche den Knaben die Regel als Dogma sagt, an Beispielen erläutert, durch Übersetzung lateinischer Übungssätzchen bestätigen, durch Übersetzung deutscher Übungsbeispiele, also auf dem Wege elementarer Induktion aufbauen läßt, thut den zu leistenden Dienst, und stützt sich dabei auf das natürliche Interesse, welches bei jedem normalen Menschen durch die Arbeit an der Arbeit entsteht."

Dagegen möchte ich doch darauf hinweisen, wie die aufmerksame Betrachtung der Geschichte des lateinischen Elementarunter-

richts der letzten Jahrzehnte uns zeigt, daß an ihm manches krank ist. Die Klagen — nicht etwa der Eltern, sondern der Lehrer, Direktorenkonferenzen, Behörden — sind über die schlechten Erfolge gerade des lateinischen Unterrichts der unteren Klassen mit stets wachsender Beharrlichkeit und Eindringlichkeit laut geworden, obgleich das Latein schon in Sexta mit einer großen Stundenzahl auftritt und fast die ganze häusliche Arbeitszeit für sich beansprucht. Die Behörden haben wiederholt sich veranlaßt gesehen, durch besondere Verfügungen die Methodik des lateinischen Elementarunterrichts zu verbessern, und noch die Erläuterungen zu den neuen Lehrplänen geben für kein Gebiet so eindringliche Mahnungen als für dieses. Es wird dort sehr scharf die Gefahr gekennzeichnet, „daß dieser Unterricht zu einer drückenden Bürde für den Schüler werden kann“.

Seitdem das Latein seinen realen Halt im Leben verloren, könne dieser Unterricht, meint Lattmann, heftige Angriffe und eigne Depravationen nicht mehr ertragen; seine Stellung sei daher eine gefährdete, und man habe alle Ursache, auf die Methoden sorgfältig zu achten, woraus die zahlreichen Versuche von Reformen zu erklären seien. „Denn daß das bestehende Verfahren im altsprachlichen Unterricht seine Mängel hat, wird vielfach anerkannt und selbst von solchen, welche es nicht eingestehen wollen, doch gefühlt. Warum sonst die immer wiederkehrenden Verteidigungen der hohen Bedeutung der alten Sprachen, namentlich des Latein? Von zweifellosen Freunden derselben, ja von den vorgesetzten Behörden sind mehrfach Mängel der Unterrichtsweise gerügt und Besserungsversuche anerkannt, so daß man nicht berechtigt ist, so ohne weiteres sich auf die „alte, bewährte Methode“ zu berufen.“[1]) — Der erste Methodiker auf diesem Gebiete denkt also ganz anders als O. Jäger.

Um von den Perthesianern abzusehen, so hatte doch Perthes selbst ein viel tiefer gehendes pädagogisches Bestreben als das „leichtere oder schnellere Beibringen“. Mit heißem Bemühen suchte er den lateinischen Elementarunterricht auf psychologisch richtiger Grundlage aufzubauen, seine methodischen Grundsätze herzuleiten von der Beobachtung der Kinderseele, von einer unbefangenen Würdigung der Geisteskräfte des jugendlichen Alters. — Aber darin stimme ich Jäger vollständig bei, daß nach den von Perthes aufgestellten Grundsätzen der lateinische Unterricht unmöglich in Sexta und Quinta sich gestalten kann, wohl aber kann es nach meiner Meinung der neusprachliche. Ich habe in meiner (bon gré mal gré) schon mehrfach erwähnten Schrift S. 98 ff. gezeigt, wie diejenigen Schulen, welche nach den Perthesschen Vor-

[1]) Lattmann, Kombination der methodischen Prinzipien. S. 3.

schriften und mit Benutzung seiner Lehrbücher das Latein lehren, sich genötigt sehen, in der Praxis von seinen wichtigsten methodischen Grundsätzen abzuweichen, um nicht die nötige Sicherheit und Gründlichkeit der grammatischen Kenntnisse preiszugeben. — So wurde noch unlängst von der unter dem Vorsitz des Provinzial-Schulrats Lahmeyer abgehaltenen Konferenz der Lateinlehrer der Frankfurter Gymnasien und Realgymnasien (an welchen die Perthesschen Bücher eingeführt sind) beschlossen: 1) eine große Zahl Sätze und Stücke sei als zu schwierig zu entfernen; 2) für VI und V seien Übungsbücher für das Hinübersetzen zu schaffen; 3) der Grundsatz, nur die Primitiva einzuprägen, sei aufzugeben. — Wenn fast sämtliche Lateinlehrer trotz dieser psychologisch so wohl begründeten Reformvorschläge bei der alten Übersetzungsmethode beharren, so thun sie das in der Erkenntnis des Charakters der lateinischen Sprache, der natürlichen Schwierigkeiten ihrer Erlernung, welche scharfes Erfassen der einzelnen Worte und Formen, fortwährende Vergleichung der lateinischen Begriffsbildung mit der des Schülers, Bewußtmachung der Unterschiede heischt.

Auch darin stimme ich Jäger bei, daß von der so mit beredten Worten empfohlenen Induktion im lateinischen Unterricht neun- und zehnjähriger Knaben nicht die Rede sein kann. Ich habe a. a. O. gezeigt, daß sie in bescheidenen Grenzen — die selbst der naturwissenschaftliche Unterricht einhalten muß — viel eher im französischen Unterricht geübt werden kann, daß die Versuche der Herbartianer in Göttingen und Hannover, im Zillerschen Seminar u. a. alle gescheitert sind an der Starrheit der alten Sprache, ihrem Fremdartigen für Schüler dieses Alters. — Etwas deutlicher hat Jäger sich darüber ausgesprochen bei den Verhandlungen der letzten rheinischen Direktoren-Versammlung, wo er (W. S. 388) äußerte: „Durch das Hinübersetzen wird der Schüler zur selbstschaffenden Thätigkeit angeregt. Es ist verwerflich, daß Perthes das sachliche Interesse betont hat, weil es zerstreut und das wissenschaftliche Erkennen nicht fördert. Dazu ist nötig der kategorische Imperativ: das kannst und sollst du lernen. In dem Hinübersetzen liegt das, was für den Sextaner von Induktion übrig bleibt, weil er hier findet und schafft." — Ich reihe diesen Sätzen das von mir a. a. O. angeführte Bekenntnis unserer strammen Lateinlehrer an: „Der Schüler wird durch eine interessante Erzählung geradezu zur Zerstreutheit und Ungenauigkeit gewöhnt."

Also: der Inhalt des Gelesenen ist nicht nur gleichgiltig, sondern der Zweck des lateinischen Unterrichts der unteren Klassen wird durch einen langweiligen Stoff gefördert, durch einen interessanten gehemmt."

Diese ehrlichen Bekenntnisse beruhen auf einer durchaus sachlich und logisch richtigen Grundlage, aber sie kennzeichnen aufs Deutlichste, daß es eine pädagogische Unnatur ist, das Latein mit Sextanern zu beginnen. Ich muß bestreiten, daß sie an dem Latein „in ihrer Weise wissenschaftlich arbeiten“ lernen, daß sich dabei ein „natürliches Interesse“ einstellt. Die Sprachgesetze können auf diesem unnatürlichen Wege in ihnen nicht zu psychischen Kräften werden, sie lernen nicht wissenschaftltch arbeiten, sondern sie werden zu mechanischer Arbeit, zur Passivität, zum Verbalismus erzogen.

S. 20 sagt Jäger: „Im einzelnen hat jetzt Hermann Planck in einer sehr fleißigen und sehr einsichtigeu Programmarbeit („Das Recht des Lateinischen als wissenschaftliches Bildungsmittel“) des Stuttgarter Realgymnasiums (1888) dargethan, weshalb das Latein als sprachliches, d. h. wissenschaftliches Bildungsmittel sein Erstgeburtsrecht dem Französischen und Englischen gegenüber behaupten muß, und wer überhaupt wissenschaftlich denkt, den muß diese Darlegung eines gründlichen Kenners beider Sprachen, der dabei für die moderne, die französische, offenbar Vorliebe hegt, unbedingt überzeugen.“

Aber derselbe Planck sagt in derselben Schrift S. 24 wörtlich: „Vielen erscheinen die Schwierigkeiten des Lateinischen, besonders der Formenlehre, für neunjährige Knaben zu groß. Auf diese Überzeugung begründet sich die bekannte These von Ostendorf: Der fremdsprachliche Unterricht ist mit dem Französischen zu beginnen. Der Vorschlag ist neuerdings wieder auf die Tagesordnung gebracht und sehr warm empfohlen worden von Völcker: „Die Reform des höheren Schulwesens, Berlin 1887.“ Daß sich eine Reihe von Gründen für die Priorität des Französischen geltend machen läßt, ist unleugbar, und der Vorschlag nicht ohne Weiteres abzuweisen. Neuestens hat sich auch Lattmann, früher ein eifriger Gegner Ostendorfs, zu dieser Reform bekannt. Ebenso verdient Beachtung, daß Völckers Befürwortung dieser Reform sich stützen kann auf eine zehnjährige Erfahrung, welche das Altonaer Realgymnasium liefert.“

An derselben Stelle sagt Jäger: „Die lateinische Rede hat sich auf dem Forum und im Senat — wo es galt, durch den klarsten und wirksamsten Ausdruck zu überzeugen — dem Gesetz, also den staatlichen Willensmeinungen die klarste und nachdrücklichste Form zu geben — ausgebildet, und dieses Volk wurde überhaupt durch seine ganze Entwicklung zu höchster Schärfe und Klarheit sprachlicher Fixierung menschlicher Beziehungen und Verhältnisse gedrängt.“

Was die viel gerühmte Schärfe und Bestimmtheit des Latei-

nischen anlangt, so habe ich bereits oben angedeutet, daß es als arme Sprache hierin entschieden hinter dem Deutschen und noch viel mehr hinter dem Französischen zurücksteht. Der lateinische Ausdruck ermöglicht sehr oft nicht die scharfe, bestimmte Auffassung, sondern erst die Erkenntnis des Zusammenhangs (der Situation) thut dies, und weil die lateinische Lektüre zu diesem Verständnis zwingt, ist sie eine so vortreffliche logische Übung, eine gründlichere und vielseitigere als die neusprachliche Lektüre. — Daher ist die Anfertigung eines guten lateinischen Exercitiums leichter zu erzielen, als die Sicherheit einer guten Übersetzung ins Deutsche. Ich bin darum ganz mit Lattmann darin einverstanden, daß man auch in der Prima des Gymnasiums auf schriftliche Übersetzungen aus dem Lateinischen ins Deutsche das Hauptgewicht legen sollte. — Wohl besitzt das Lateinische als ältere Sprache ausgedehnte etymologische Wortfamilien, zu deren Verständnis die Grundbedeutung des Stammworts den Schlüssel giebt, aber dieses für den Unterricht sehr förderliche Moment kann doch erst in den höheren Klassen verwertet werden. — Sehr häufig bezeichnen die lateinischen Wörter einen Begriff nicht vollständig oder sie bezeichnen nicht immer nur einen Begriff, so daß Unklarheiten und Verwechslungen für den Lernenden unausbleiblich sind. Jäger beruft sich auf die mannigfache Übersetzung des Worts Sklave (mancipium, servus, famulus, verna, puer, minister) und sucht darzuthun, daß das Latein ohne Weiteres zur scharfen Unterscheidung der Begriffe zwinge; aber dieses Beispiel steht mit einigen andern (z. B. exercitus, agmen, acies für Heer) vereinzelt da und ist in den Kulturverhältnissen begründet. Gerade darum ist es erst für ältere Schüler verwertbar. Daß diese Beispiele Ausnahmen bilden, ergiebt sich schon aus der bekannten Armut der lateinischen Sprache an Substantiven. Viele Worte dienen zum Ausdruck verschiedener, kaum mit einander verwandter Begriffe, z. B. res, fides, consilium. religio. Weite und Unbestimmtheit des Begriffs finden sich auch bei den Adjektiven, namentlich bei den von Personennamen abgeleiteten (hostilis heißt z. B. feindlich, feindselig, aber metus hostilis Furcht vor dem Feinde). — In seiner trefflichen Abhandlung: „Der Unterricht in der lateinischen Sprache und die formale Bildung" (Päd. Archiv 1888 S. 145 - 60) sagt Schlee mit Recht, der lateinische Ausdruck sei sehr oft weiter, umfassender, meist kürzer, um so viel aber auch unbestimmter, logisch ungenauer trotz aller Lobreden auf die Kürze, Prägnanz und Kraft desselben. — Schlee entwickelt, daß die Wahl eines mit dem Begriff sich nicht deckenden Ausdrucks nicht immer aus Notbehelf geschehe, daß die lateinische Sprache sie übe aus einem gewissen künstlerischen Spiel um der Abwechslung willen. Die römische Poesie bediene sich

in sehr starkem Maße der Paronomasie und Metonymie, in der Prosa führe diese Neigung zu einer gewissen Fahrlässigkeit des Ausdrucks, wie denn z. B. Caesar und Tacitus natio und gens willkürlich einmal für den weiteren, ein andermal für den engeren Begriff gebrauchen. An der Ungenauigkeit der lateinischen Bezeichnung liege es, daß die lateinischen Beschreibungen von Schlachtfeldern zu dunkel sind, daß die Erklärung von Caesars Brücke noch immer nicht fest stehe. Das veränderungslustige Spiel mit dem Worte setze die Konstruktion in Widerspruch mit der Etymologie, so daß z. B. defendere aliquid heiße: „etwas verteidigen“ und „gegen etwas verteidigen“. Wenn die neueren Sprachen statt der bloßen Kasus sich der Präpositionalverbindungen bedienen, so geschehe dies gewiß nicht aus umständlicher Schwerfälligkeit, sondern um der Bestimmtheit des Ausdrucks willen.“ [1]) Unbestimmtheit entstehe auch infolge der Bezeichnung der verschiedenartigsten, teilweise aber ganz entgegengesetzten Verhältnisse durch dieselbe Kasusverbindung, z. B. des Ablativs und namentlich des Genitivs. Keine andere Sprache außer der lateinischen setze die abhängige Frage nach der Thatsache und die thatsächliche Folge in den Konjunktiv, in der Bezeichnung der logischen Beziehungen der Sätze stehe das Latein hinter den andern Sprachen zurück wegen seines Mangels an Partikeln, und was es durch die Partizipalkonstruktionen an Kürze gewinne, gehe an Bestimmtheit verloren, da z. B. hostibus victis kausale, temporale, konditionale und konzessive Bedeutung haben könne. Schlee bietet noch weiter sehr beachtenswerte Erwägungen, welche mich in meiner Meinung bestärkt haben, daß es ein Grundirrtum ist, daß am Latein an sich die vollkommenste Sprache der Logik erlernt werde. Wohl aber muß behauptet werden, daß vermöge der großen Verschiedenheit desselben vom Deutschen in dem lateinischen Unterricht eine fortwährende Nötigung zu scharfem Erfassen, Vergleichen, Schließen, Bewußtmachen des Wissens an die Schüler herantritt, die eine vortreffliche geistige Zucht bildet. Aber diese scharfe, angestrengte geistige Zucht kann nicht fruchtbringend wirken auf Schüler der untersten Klassen, ja sie kann als solche dort überhaupt nicht geübt werden, sie wird zum mechanischen „Einstampfen“ (Lattmann).

[1]) Feminae kann bedeuten: de la femme, d'une femme, à la femme à une femme, les femmes, des femmes (Partitiv), o femmes. Von solcher Unbestimmtheit, welche ein Hohn auf den Reichtum an Deklinationsformen ist, sagt Maurer a. a. O.: sie kennzeichne sprechend die noch in den Zufälligkeiten einer unfreien historischen Entwicklung gebunden liegende Sprache, die noch nicht dazu gelangt sei, den Luxus der zahlreichen Flexionsbildungen auch nur zu unzweideutigem Begriffsausdruck zu benutzen. — Man vergleiche dazu Viewegers Schrift: „Das Einheitsgymnasium.“

Die fremde Sprache, welche zur grammatischen Erkenntnis dienen soll, muß nicht nur in ihren Formen einfach und klar sein, sondern sie darf auch syntaktisch nicht unbestimmter und schwieriger sein als die eigne selbst noch erst zum Verständnis zu bringende Sprache. Soll sie die Muttersprache begrifflich erläutern, so darf sie nicht undeutlicher sein als diese und ihre Auffassungen dürfen von denen des logischen Denkens nicht weiter abliegen als die der Muttersprache. Die französische Sprache ist viel logisch korrekter und bestimmter als die lateinische und eben darum für den Anfang leichter, denn die unbestimmten und unlogischen Begriffe des Lateinischen nötigen, erst das Verständnis des Deutschen beizubringen und dann erst, so gut es geht, die fremde Erscheinung zu verdeutlichen.

Also weil die Begriffe der einzelnen Wörter bei den Römern vielfach einen weiteren Umfang haben als bei den modernen und weil diese Begriffe sich in einer für uns fremdartigen Weise entwickelt haben ist der Beginn des Latein bei den bestehenden Verhältnissen zu schwierig. Das zeigen auch die Spezialwörterbücher, welche trotz alles Eiferns dagegen stets sich vermehrt haben. Um von den vieldeutigen Substantiven abzusehen, so ist es nicht möglich, daß Sextaner, Quintaner, Quartaner den Stammbaum der Bedeutungen von ago, gero, peto, capio, mitto usw. oder die Entwicklung der Bedeutungen von zusammengesetzten Zeitwörtern verfolgen können. — Indes weiß philologische Pädagogik sich auch über diesen Übelstand zu trösten. So sagt der Berichterstatter der Posener Direktoren-Versammlung 1888 (W. S. 63): „Denjenigen Herren Kollegen aber, welche meinen, das Gymnasium erziehe seine Schüler nicht zur rechten Wissenschaftlichkeit, wenn dieselben nicht schon in IV und III dicke Lexika wälzen lernen, möchte ich entgegnen: Darin sollen sie ja noch später in II und I tüchtig geübt werden, wo Niemand Speziallexika (außer für Homer) empfiehlt noch gebraucht; an den vorher schon abgehenden Schülern aber hat das Gymnasium nur sehr unvollkommen und unvollständig sein Werk gethan; warum also nicht auch in Bezug auf das Wälzen umfangreicher Wörterbücher." — Ebendaselbst (W. S. 68) werden die neuesten Nebenprodukte des altsprachlichen Unterrichts, die gedruckten Präparationen, empfohlen, nicht minder auch die kommentierten Ausgaben. Von den ersteren heißt es: Man käme mit ihnen doch entschieden schneller vorwärts, und es dürfte sich doch fragen, ob nicht das Mehr an Lektüre voll und reichlich die der Methode etwa anhaftenden Mängel aufwiege.

Also so weit sind wir mit unserem lateinischen Unterricht gekommen, daß in einer solchen Versammlung die gedruckte Prä-

paration, der papierne Lehrer als Retter in der Not gepriesen wird. — Diese Art, die Schüler am Latein wissenschaftlich arbeiten zu lassen, wird Jäger gewiß nicht gefallen.

Ist man also mit Jäger der Ansicht, daß die erste Fremdsprache höchste Schärfe und Klarheit sprachlicher Fixierung menschlicher Beziehungen und Verhältnisse aufweise, so ist die französische zu nehmen, nicht die lateinische. Der Fortschritt der Kultur bringt es durch die Abschwächung der voll tönenden Formen der Sprache von selbst mit sich, daß die Gedanken unverhüllter hervortreten. (Daher schätzte J. Grimm die englische Sprache so hoch.) Jeder logische Fehler, jede Ungenauigkeit im Ausdruck wird viel leichter in der neuen Sprache bemerkt. Ostendorf sagte: „Man übersetze Livius ins Französische und man wird, um ein erträgliches Französisch zu erhalten, oft unbestimmte Ausdrücke in bestimmte verwandeln, schiefe Beziehungen richtig stellen müssen.“ Er konnte so urteilen auf Grund reicher Erfahrung, da unter seiner Leituag fortwährend solche Übungen in den oberen Klassen angestellt wurden.

Zu der Klarheit des Ausdrucks kommt für das Französische noch hinzu die streng logische, dem Denken natürlich sich anschmiegende Wortstellung, das einfachste und wirksamste Mittel der analytischen Sprachen, die an der Muttersprache erworbenen Kategorien unter den fremden Worten wiedererkennen zu lassen. Es liegt darin eine nicht zu schwierige Übung im richtigen, klaren Denken für den Sextaner, der bei den lateinischen Sätzen erst kombinieren, den Inhalt zu erfassen suchen muß, um Subjekt und Objekt zu erkennen.

S. 39 a. a. O. sagt Jäger: „Wenn demnach Vinet in der Vorrede zum ersten Band seiner französischen Chrestomathie die französische Prosa — ich denke mit Recht — la plus parfaite des proses und zugleich — ebenso mit Recht — das Lateinische la raison, die Vernunftgrundlage des Französischen nennt, so sollte das, denke ich, ausreichen, um die seichte Rednerei von der Selbstgenugsamkeit der modernen Kulturelemente abzuweisen.“

Vinet war ein bedeutender Theologe, ein tiefer Philosoph, ein gründlicher und vorurteilsvoller Kenner der französischen Litteratur, aber die Ergebnisse der neuen romanischen Sprachforschung waren ihm nicht bekannt, was sich allein aus verschiedenen Äußerungen der Vorrede des zweiten Bandes seiner Chrestomathie ergiebt. Er leitete das Französische her von der klassischen lateinischen Schriftsprache („le latin contient les racines et par conséquent la raison du français“), die maßgebende Weiterentwicklung der schon zu Ciceros Zeit neben dieser bestehenden, von den römischen Legionen in Gallien gesprochenen Volkssprache zog er nicht in Betracht und darum schlug er —

wie noch heute vielfach geschieht — das, was die Schüler durch das Latein für die Erlernung des Französischen gewinnen, viel zu hoch an. Für die Aneignung der französischen Orthographie ist das Latein ohne Zweifel förderlich, für die Erlernung der französischen Wörter nutzt es dagegen nur wenig. Denn ein planvolles Zurückführen der französischen Wortformen auf die lateinischen setzt ein Verständnis voraus, welches den Schülern der unteren Klassen nicht eignet. Will man aber die Wirkung des Latein auf das Französische im Wesentlichen dem Zufall überlassen, so scheiden sich, wie Bratuscheck seiner Zeit richtig bemerkt hat, die französischen Wörter im Kopfe des Schülers allmählich in zwei ungestimmt begrenzte Massen. Die einen stimmen mit dem Lateinischen merklich überein, die andern erinnern an kein lateinisches Wort. Jene erleichtern ihm das Übersetzen aus dem Französischen auf Kosten der Gründlichkeit, da er den Sinn ganzer Sätze mit Hilfe der anklingenden lateinischen Wörter und des Zusammenhangs errät. Von der Grundbedeutung der französischen Wörter, welche mit der des lateinischen Etymon so häufig nicht übereinstimmt, erhält er so eine ganz falsche Vorstellung, und die scharfe Unterscheidung der Formen, welche das Latein herbeiführen soll, wird grade durch seinen Einfluß verhindert. Die vielen Wörter aber, welche er nicht auf ihren Ursprung zurückführen kann, stehen entweder ganz unvermittelt neben den andern, oder, falls er auf ihre Etymologie aufmerksam gemacht wird, erscheinen ihm ihre Formen als ganz regellos und willkürlich, was doch das Gegenteil der wissenschaftlichen Einsicht ist. Der Nutzen also, welchen der voraufgehende lateinische Unterricht für das Verstehen und Erlernen der französischen Wortformen hat, ist ein ziemlich geringer und wird durch den Nachteil, welcher daraus entspringt, mehr als blos aufgewogen.

Nach dem Gesagten brauche ich kaum zu versichern, daß ich der folgenden Äußerung des Berichterstatters der schlesischen Direktoren-Versammlung von 1888 (W. S. 13) nicht zustimme: „Das Latein ist als das Leichtere und thatsächlich Frühere, wenigstens dem Französischen gegenüber, dessen Erlernung obenein durch Kenntnis des Latein gefördert wird und als das Wichtigere an den Anfang zu stellen.“

Seine volle Beleuchtung erhält dieser Satz in dem Lichte des folgenden, den derselbe Verfasser ebendaselbst aufgestellt hat: „Die Pflege des Auges und die Übung der sinnlichen Wahrnehmung kann besonders bei dem sprachlichen Unterricht stattfinden.“ (sic!)

Aber wie werden bei einem späteren Beginn der beiden alten Sprachen die Leistungen am Ende sich gestalten? Ich verweise auf die Erfolge des Altonaer Realgymnasiums, dessen

Einrichtung von vorbildlicher Bedeutung ist trotz der Anzweifelungen Ziemers (in Band III der Jahresberichte von Rethwisch S. 65—68), der auch zugleich die von Herrn von Goßler hochgeschätzte Schrift Viewegers (man vergleiche seine am 6. März 1889 im Abgeordnetenhause gehaltene Rede) über den Beginn des Englischen in Sexta tändelnd behandelt, indem er sich die Wiederholung der anmutigen Bemerkung Hellwigs gestattet: In Konsequenz dieses Standpunktes komme man wohl schließlich noch zur Einführung des Volapük in Sexta. – Von meinen eignen Beobachtungen des lateinischen Unterrichts der Altonaer Schule will ich hier schweigen, wohl aber wiederholen, daß die Aufsichtsbehörde nach immer wieder angestellten Prüfungen ausgesprochen hat, daß die dortigen Leistungen in dem mit IIIb begonnenen lateinischen Unterricht in ihrem Endziel vollständig denen der andern Realgymnasien gleichkommen. Hinzufügen will ich, daß Direktor Schlee der festen Überzeugung ist, das was dort geleistet werde, könne unter normalen Verhältnissen überall geleistet werden. Die Erfolge in Güstrow und Magdeburg haben diese Überzeugung durchaus gerechtfertigt.

Was das Griechische anlangt, so wird in nicht ferner Zeit an einer Schule der Versuch gemacht werden, dasselbe in Sekunda zu beginnen. Ich bin überzeugt, daß man dort Homer und Sophokles mit nicht geringerem Verständnis lesen wird. Diese Ansicht wird bereits von vielen Gymnasiallehrern geteilt, die nur noch nicht in derselben Weise öffentlich Stellung zu dieser Frage genommen haben wie Gymnasialdirektor Eitner in Görlitz es gethan hat in einer Festrede zur Feier des fünfzigjährigen Bestehens der Görlitzer Realschule (man vergleiche Päd. Archiv 1889 S. 113—119).

Von denselben Grundsätzen ausgehend wie ich im Jahre 1887, entwickelt er, daß jeder systematische Unterricht, auf der sinnlichen Anschauung beruhend, sich in konzentrischen Kreisen fortbewegen und erweitern müsse. Aus der Kenntnis der geschichtlichen Ereignisse der Heimat, des Vaterlandes sei in dem Schüler der Boden zu ebnen für das Interesse an den Schicksalen eines fremden Volkes und hierauf erst der Völker des Altertums. Das Gefühl für die Muttersprache müsse hinreichend geweckt sein, ehe eine lebendige Teilnahme für die modernen oder alten Sprachen vorausgesetzt werden dürfe. Nichts dürfe in den Ideenkreis des Schülers eindringen, was sich nicht in steter Aufeinanderfolge an Bekanntes und Verstandenes anschließt. Die Erlernung einer fremden Sprache, zumal einer alten, verlange von dem neunjährigen Schüler ein zu hohes Maß abstrakter Denkoperationen, für die er nicht genügend vorbereitet sei; es häufe sich Regel auf Regel, deren Grund und Zusammenhang ihm unverständlich

bleibe, die er nur mechanisch lerne und mit denen er nur mechanisch operiere. Das mechanisch Erlernte könne aber kein dauerndes Interesse erregen. „Würde daher die Erlernung des Lateinischen bis ins zwölfte, die des Griechischen bis ins vierzehnte Lebensjahr verschoben, dann würde ein großer Teil der gegenwärtig vorhandenen und unleugbaren Übelstände verschwinden. Die Schüler würden geistig mehr vorbereitet an die Erlernung dieser Sprachen herantreten, der lediglich mechanisch grammatische Betrieb derselben würde beseitigt werden, da nun die sprachlichen Regeln und Gesetze auf die Erkenntnis ihrer logischen Notwendigkeit begründet werden könnten: und damit würde, wie ich fest überzeugt bin, die leidige Überbürdungsfrage . . . mit einem Schlage verschwinden. — Aber wo bleiben die Resultate? wird man mir einwenden; nun, ich habe den Mut, zu behaupten, die Resultate würden auf diesem Wege sicherlich nicht geringer, wahrscheinlich sogar gediegener und, weil mit größerem Verständnis erworben, auch erfreulicher sein; ich könnte zahlreiche Beispiele aus meiner eignen Erfahrung anführen, wie junge Leute von mittelmäßiger Begabung, die sich zur Reifeprüfung vorbereiteten, in einem bis zwei Jahren Latein und Griechisch sich so weit angeeignet hatten, daß sie ohne Schwierigkeit den Anforderungen der Prüfung zu genügen vermochten.“

# Der neueste Kampf um das Latein.

Mit seiner Schrift „Das humanistische Gymnasium und die Petition um durchgreifende Schulreform“ (Wiesbaden 1889) will Gymnasialdirektor Jäger in Köln den unablässigen Angriffen auf die bestehende Verfassung des humanistischen Gymnasiums einen festen Damm entgegensetzen, von dem aus die Freunde des klassischen Unterrichts zu entschlossenem Angriff vorgehen können gegen den „dilettantischen Radikalismus der marktschreierischen Schulreformer.“ Er behauptet, es sei ein „ungeheurer Bär“, den man dem deutschen Volke aufbinden wolle, daß es mit seinem Schulwesen unzufrieden sei. Er zeigt der Nation, wie sie nahe daran sei, bethört und verblendet die einzig wahre Erziehung zum wissenschaftlichen Denken, den einzigen altbewährten Weg, auf dem man studieren lernt, leichtfertigen Experimentierern und Modenarren preiszugeben.

Ihm tritt Neudecker entgegen mit seiner Schrift: „Der klassische Unterricht und die Erziehung zu wissenschaftlichem Denken. Eine kritische Untersuchung“ (Würzburg 1890). Er greift aus den von Jäger behandelten Fragen nur eine heraus, er sucht dessen Behauptung: Lateinlernen heiße wissenschaftlich arbeiten lernen, zu widerlegen und damit die Grundlage des von ihm errichteten Dammes zu erschüttern. Neudecker ist Verfasser mehrerer philosophischer Werke und behandelt auch die vorliegende Frage philosophisch, mit gründlich analysierender Untersuchung und sicher fortschreitender Gedankenentwicklung. Zwar ist die aus seinen Erörterungen sich ergebende Schlußforderung wiederholt und eindringlich auch von anderen gestellt worden, aber noch niemals in so zwingender, strenglogischer Folgerichtigkeit. Trotzdem (oder vielleicht deshalb?) ist ihr die verdiente eingehende Würdigung nicht zuteil geworden, während die Schrift Jägers in fast allen pädagogischen Zeitschriften ausführliche Besprechungen erfahren hat. Nicht um Jägers, auch nicht um Neudeckers willen, sondern im Interesse der hochwichtigen Sache schien es mir daher geboten, die Erörterungen des letzteren in möglichster Ausführlichkeit darzulegen und von der Art und dem Gange seiner Beweisführung Kenntnis zu geben. Er selbst giebt Jäger das Zeugnis,

daß dessen Begründung eine ernste eindringende Prüfung verdiene, und es muß gleich hier betont werden, daß er im Gegensatz zu Jäger seine Aufgabe in durchaus maßvoller, objektiver, sachlicher Weise gelöst hat. Doch lassen wir ihn jetzt selbst sprechen.

„Latein lernen heißt wissenschaftlich arbeiten lernen". Die „Stockphilologen" sagen gar: „Latein lernen heißt allein wissenschaftlich arbeiten lernen". Damit wird allen, die nicht Latein gelernt haben, die Fähigkeit, wissenschaftlich zu arbeiten, einfach abgesprochen, also nicht blos manchem berühmten Naturforscher und Mathematiker der Gegenwart, sondern auch einem Plato und Aristoteles. Entweder ist also Lateinlernen nicht der einzige Weg oder unter „wissenschaftlich arbeiten" ist etwas zu verstehen, worunter die moderne Naturforschung und die Denkarbeit aller griechischen Philosophen nicht unterzubringen ist. Da letzteres nicht angeht, so könnte Lateinlernen zwar nicht der einzige, aber der beste Weg sein für unsere Zeit und für eine gewisse Art wissenschaftlicher Arbeit. Wir erhalten also die bescheidene Formel: Auch Lateinlernen heißt wissenschaftlich arbeiten lernen und zwar (für eine gewisse Art wissenschaftlicher Arbeit) aufs beste.

Ein anderes Bedenken wird durch eine notwendige Folgerung aus jenem Obersatze angeregt, nämlich durch die, daß jeder, der Latein gelernt hat, wissenschaftlich arbeiten kann. Daß aber jeder Zögling des Gymnasiums ohne weiteres auf jedem Gebiet wissenschaftlich arbeiten könne, geben selbst die Professoren der klassischen Philologie nicht zu, die doch zu ihren Schülern meist frühere gute Gymnasiasten zählen; die Professoren der anderen Wissenschaften klagen laut genug, daß ihre Schüler ihren eigenen Bemühungen, sie zu wissenschaftlichem Nachdenken und selbständigem Arbeiten allmählich hinzuführen, so häufig keine oder geringe Fähigkeit entgegenbringen. Daraus kann gefolgert werden, daß das durchschnittliche Maß des Lateinlernens nicht so ganz allgemein zu jeder Art wissenschaftlichen Denkens und Arbeit befähigt. Indes könnten vielleicht die Wirkungen des Lateinlernens durch irgendwelche Ursachen verkümmert werden.

Um zur Klarheit zu kommen, müssen die thatsächlichen Wirkungen des Lateinlernens analytisch untersucht werden, um zu sehen, ob die gefundenen Elemente die Ausrüstung zu wissenschaftlichem Arbeiten enthalten. Es ist also zunächst das Lateinlernen im engeren Sinne zu untersuchen, die heute noch so beliebten Übersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische. Dabei ist von vornherein der Einwurf abzuweisen, daß man um einer weichlichen „Liebkinddidaktik" willen das Unbequeme dieser Übersetzungsübungen der Jugend ersparen wolle. Wer mit Neudecker an die Stelle derselben eine gründliche Einübung des mathematischen Denkens,

die schwierigen Elemente der darstellenden und analytischen Geometrie und erweiterten wissenschaftlichen Unterricht in der Physik setzen will, der ist gegen jenen Vorwurf geschützt.

Was thut der neunjährige Knabe zunächst, wenn er Latein zu lernen anfängt? Er lernt deklinieren und merkt Wörter, arbeitet also vorwiegend mit dem Gedächtnis. Die Arbeit ist eine rein formale und zwingt wie bei der Erlernung jeder fremden Sprache zur Aufmerksamkeit, zur Vermeidung von Formfehlern. Das „Können", welches beim Übersetzen zu bethätigen ist, steigert die Aufmerksamkeit und stärkt das Gedächtnis. Daß dieser Gewinn nur oder am besten an der lateinischen Formenlehre erworben werden könnte, ist nicht ersichtlich, aber wie so häufig, erscheint uns auch hier das Gewohnte als das Beste und allein Natürliche.

Wichtiger ist die Frage, ob der Schüler durch das Lateinlernen auf dieser Stufe an seinem Verstand wächst, ob er logisch gekräftigt wird? Gewiß ist er in den ersten zwei Jahren logisch gewachsen, aber nicht durch das Latein, denn bekanntlich verhält sich die lateinische Formenlehre wie jede andere gegen den Widerspruch vollständig neutral. An dem Satze: mensa est docta hat die Formenlehre nichts auszusetzen. Das Gleiche gilt von dem logischen Verhältnis von Grund und Folge. Ließe man den blödsinnigen Satz: „Frömmigkeit macht durstig" übersetzen, so würde durch das Übersetzen das Unlogische darin nicht erkannt werden. Umgekehrt kann ein grammatischer Formfehler niemals vor dem Tribunal der Logik verklagt werden. Die Übersetzungs-Übungen tragen nichts bei zur logischen Kräftigung, sie stumpfen sogar das logische Gefühl ab, denn was Monate lang übersetzt werden muß, ehe es an die zusammenhängenden Aufgaben geht, welche erst einen leidlichen Sinn geben, das beleidigt den logischen Instinkt, gewöhnt an Reden ohne Denken, an Worte ohne Sinn.

Weil es sich nur um Formen handelt, kann das Geschick oder Ungeschick des Schülers bloß Sprachrichtiges oder Sprachunrichtiges hervorbringen, nicht aber wahre oder unwahre Gedanken, „Fehler", aber nicht Unwahrheiten. Von „wissenschaftlich" kann erst die Rede sein, wo es sich handelt um den Unterschied von Gewissem und Ungewissem, Beweisbarem und Unerweislichem, um Gedanken und Behauptungen, nicht um bloße Formen. Freilich hat schon der Sextaner Gedanken in lateinischen Formen wiederzugeben, aber als Übersetzer kümmert ihn der Unterschied zwischen dem Vernünftigen und Unvernünftigen gar nicht. Daher kann eine Übung, welche ihrem Begriffe nach vom Unterschied zwischen denkmöglich und denkunmöglich ausdrücklich absehen muß, nicht die Fähigkeit zu dieser Unterscheidung, d. h. zu wissenschaftlichem Denken überhaupt ausbilden.

Betrachten wir die geistige Arbeit des Übersetzens. Mit dem fortschreitenden Unterricht veranlaßt das Erfassen des Sinnes Überlegung, welche zum Inhalt die Möglichkeiten der Deutung und zum Ergebnis die vollzogene Wahl zwischen ihnen hat. Diese Denkthätigkeit ist eine Bethätigung des Verstandes, eine Übung im logischen Denken. Indes ist diese Übung auch schon mit verständigem Lesen verknüpft. Das Übersetzen als solches nötigt zur Auffindung des Sinnes, nicht zur Feststellung seiner Wahrheit. Ausschließlich dem Übersetzen angehörig ist das Suchen der entsprechenden lateinischen Worte. Hierzu gehört Vergegenwärtigung der gelernten Wörter, Vergleichung ihres Bedeutungsumfanges mit dem der deutschen, Vergegenwärtigung der grammatischen Gesetze des Latein und richtiges Unterbringen des einzelnen Falles unter die Obersätze jener Gesetze oder Regeln. Wegen des ungeheuren Reichtums unseres Denkens und unserer Sprache können diese Bethätigungen an zahllosen Verbindungen von Sprachelementen ausgeführt werden, sie sind aber inhaltlich verhältnismäßig einförmig. Sie nun werden gepriesen als unvergleichliche Gymnastik des Geistes, als unersetzliche Übung im folgerichtigen Denken.

Indem man das Übersetzen eine Übung im folgerichtigen Denken nennt, behauptet man, es bestehe ausschließlich oder teilweise im Ziehen von richtigen Folgerungen. Inwiefern bestehen nun die genannten Bethätigungen, welche das Übersetzen ausmachen, aus solchem Folgern? Die Vergegenwärtigung des lateinischen Wortschatzes ist Sache des Gedächtnisses. Die Vergleichung der Wortbedeutungen setzt ein durch das Gedächtnis zu erwerbendes, geschichtliches Wissen voraus. Der Verstand sagt uns nicht, daß die Römer den Sklaven je nach seiner gesellschaftlichen Stellung servus oder mancipium nannten. Den Sprachgebrauch kann man nur lernen, nicht erschließen. Soweit das richtige Üebersetzen vom Vergleichen abhängt, ist Achtsamkeit auf inhaltliche Unterschiede bei formaler Gleichheit erforderlich oder umgekehrt, nicht aber hat das Denken durch Folgerung das Beachtende erst zu erzeugen. Auch die Vergegenwärtigung der Regeln ist kein Folgern. Nicht ein Folgern, sondern ein Einordnen ist der einförmige Abschluß der Übersetzungsarbeit.

Auf das typische Beispiel: Hier ist ein Finalsatz, folglich steht der Konjunktiv — läuft alles Folgern des Übersetzers logisch hinaus. Aber dies ist kein eigentliches Folgern, es ist ein in die Form des Schlusses gebrachtes Urteil, dessen Inhalt nur erlernt, nicht geschlossen werden kann und welches lautet: alle Finalsätze drückte der Römer durch den Konjunktiv aus. Das Einordnen beim Übersetzen leitet immer nur eine Form aus einer Thatsache ab, die durchaus kein Erkenntnisgrund ist, während das eigentliche

Folgern die Ableitung eines Gedankeninhalts aus einem andern als seinem Erkenntnisgrunde bedeutet.

Unter einen logischen Gesichtspunkt läßt sich die bloße Thatsache nicht bringen, daß die lateinische Sprache gerade die Form des Konjunktivs zum Ausdruck des Zweckinhalts hervorgebracht hat. In diesem Sinne muß daher behauptet werden, daß das Übersetzen in irgend eine Sprache eine Übung im logischen, d. h. folgerichtigen Denken nicht sein kann, weil es sich beim Übersetzen nur um Formen handelt, die an sich weder logisch noch unlogisch sind.

Man wird entgegnen, daß allerdings das Übersetzen, soweit es nur die Lösung grammatischer Aufgaben (also die Einübung der Grammatik) darstellt, eine nur formale, noch nicht logische, auch nicht formal-logische, wissenschaftliche Leistung sein möge, daß dagegen die Übersetzung eines schwierigen deutschen Textes moderner Schreibweise eine treffliche Schulung des Denkens bilde. Neben dem modernen Deutsch (richtiger: guten) giebt es noch ein lateindeutsches Nichtdeutsch, eine Zwischenstufe, die man bei jenem Übersetzen herstellen muß, weil nur solches sich scheinbar sinngetreu übertragen läßt. In Wahrheit aber deckt sich nicht einmal von diesem Lateindeutsch ein einziges Wort mit dem Latein wegen der großen Verschiedenheit der Begriffsordnung, die in beiden Sprachen niedergelegt ist. Das sinngetreue Übersetzen ist eine psychologische Unmöglichkeit, die nur dadurch verdeckt wird, daß der Übersetzer unter dem von ihm hervorgebrachten Latein sich dasselbe denkt, was der deutsche Text für ihn bedeutet. In dem Latein des ersten Jahrhunderts und dem Deutsch des neunzehnten kann unmöglich dasselbe gedacht und gesagt werden.

Man kann für Eisenbahn via ferro strata sagen, aber unsern Begriff Eisenbahn hätte Cicero nicht damit verbunden, wenn er den lateinischen Ausdruck gehört hätte. Das gilt jedoch nicht bloß von Wörtern, deren Inhalt den Alten unbekannt war, sondern von jedem Wort und jedem Begriff, den wir scheinbar mit ihnen gemein haben. Bei dem angeblich sinngetreuen Übersetzen werden also die Worte in der Art zusammengestellt, daß der täuschende Schein entsteht, als sei jetzt dasselbe gesagt wie durch den deutschen Text. Die Verstandeseinsicht wird durch solche Übungen nicht gesteigert, im Gegenteil: es wird an den Schein, an Rhetorik, Unwahrheit gewöhnt. Daher wird man an den gewandten lateinischen Stilisten entdecken ausgeprägten Sinn für schönen Ausdruck, auch wo er nichtiger Schein ist, verbunden mit Abneigung gegen exaktes Denken und trockenes logisches Folgern.

Die Aufgabe bei diesem Übersetzen ist also, einen Begriff, den die Lateinredenden nicht hatten und wofür sie deswegen kein

deckendes Wort besaßen, durch Zusammenstellung anderer lateinischer Wörter so wiederzugeben, daß es uns scheint, die Römer hätten den Begriff so ausdrücken können, wenn sie ihn gehabt hätten. Wir entlehnen den alten Schriftstellern eine Verbindung von lateinischen Wörtern, welche den Begriffsinhalt unserer Kulturstufe gar nicht wirklich enthalten kann, von uns aber so betrachtet wird, als enthielte sie ihn. Wir suchen Wörter, welche diesen Schein zulassen. Wir brauchen dabei das Mittel, welches überall den Schein begründet, die Analogie, die das Ähnliche für das Gleiche nimmt, und dies ist in logischer Hinsicht ein gefährliches Ding.

Also auch durch das sinngetreue Übersetzen von Texten „modern" deutscher Schreibweise wird nicht die logische Kraft gestählt, vielmehr nur die Beweglichkeit des Geistes als formales Verhalten und an bloßen Formen geübt. Nicht „wissenschaftliches" Denken wird dabei bethätigt, vielmehr eine Art geistigen Spiels mit geschichtlichen Geräten wird getrieben. Eine Täuschung zu erzeugen, ist die Aufgabe des Übersetzens ins Lateinische, jeden Schein unerbittlich zu zerstören, das allein ist „wissenschaftlich." In Wahrheit kann ein Mensch des neunzehnten Jahrhunderts nur soweit im Lateinischen denken, als er wirkliche Gedanken der alten Römer nachdenkt.

Dagegen ist das Übersetzen in eine moderne Fremdsprache viel unbedenklicher, weil es möglich ist, in ihr wirklich zu denken.

Jäger sagt: „Die Übung, einen deutschen Satz lateinisch wiederzugeben, zwingt den Schüler, das schlechthin Richtige, das möglichst Gute zu finden, sich nicht mit dem Halbrichtigen zu begnügen." Aber wie will der Schüler das schlechthin Richtige finden? Er kann nicht sagen, wie die Römer das, was in ihrer Denkweise der inhaltlich verschiedenen Denkweise unserer Zeit entsprochen haben mag, ungefähr ausgedrückt haben können.

Es soll nicht geleugnet werden, daß ein ausreichendes Maß von Sprachbewußtheit und Geübtheit in der keineswegs wissenschaftlichen Denkarbeit, die beim Übersetzen stattfindet, zu der formalen Ausrüstung gehört, welche Vorbedingung wirklich wissenschaftlicher Arbeit ist. Jedoch so wichtig ist beides nicht, daß ihre Pflege zum beherrschenden Mittelpunkt der geistigen Jugenderziehung gemacht werden müßte.

---

Jäger sagt: Die Wissenschaft sucht überall nach dem letzten erforschbaren Grunde der Dinge: um einen Menschen zur Wissenschaft vorzubilden, muß ich seinem Geiste diese Richtung geben

und dies kann schlechterdings nicht anders geschehen als indem ich ihn aufwärts am Strome der Zeit in eine bedeutende Vergangenheit einführe. Die Bildung, welche das Gymnasium darbietet, ist wesentlich „historische Bildung". Der „Adel" der Schule, sagt er weiter, beruhe darauf, daß der hauptsächliche Lehrstoff, das Latein, ohne unmittelbaren Zusammenhang mit dem „Marktbedürfnis" sei. Der Schüler erarbeite sich durch eigne Kraftanstrengung nach und nach einen sicheren geschichtlichen Boden, der ihm im Bilde zeigt, was Leben und Geist eines bedeutenden Volkes ist und ihm dadurch jeden Stoff aus anderer Zeit, auch aus der Gegenwart, verständlicher macht.

Sehen wir, welche Bewandtnis es hat mit der Gleichsetzung von „historisch" und „rein wissenschaftlich" und inwiefern der Gymnasialunterricht gerade durch seinen zentralen Lehrstoff des Lateinischen beides wird: historisch und wissenschaftlich vor jedem anderen Schulunterricht.

Besonders überrascht die Behauptung, Latein werde gelehrt, um dem Schüler die Richtung zu geben, „überall nach dem letzten erforschbaren Grund der Dinge" zu suchen. Ist das der Zweck, so ist sicher noch keiner so wenig erreicht worden.

Nicht nur die unreifen Gymnasiasten, auch die meisten Erwachsenen, ja die „Studierten" suchen in der Regel gar keinen, zuweilen den nächstliegenden, nie den „letzten Grund der Dinge." Ist überhaupt das Aufwärtsführen am Strome der Zeit in eine bedeutende Vergangenheit gleichbedeutend mit dem Suchen nach dem letzten Grund der Dinge? Erst in Quarta erhält der Schüler eine Ahnung vom Strom der Zeiten und von der bedeutenden Vergangenheit, aber nicht durch das Lateinlernen, sondern durch den Geschichtsunterricht. Im Ernst wird man nicht behaupten dürfen, daß neun- bis dreizehnjährige Knaben irgendwie die „Ideenwelt" der Römer mit derjenigen der Gegenwart vergleichen, daß das Lateinlernen ihnen ein besseres Verständnis ihrer eigenen Gegenwart erschließe, indem sie die letztere aus dem römischen Altertum ursächlich erklären.

Auch in den oberen Klassen steht die Einführung in eine bedeutende Vergangenheit in keinem Zusammenhang mit dem Forschen nach dem letzten Grund der Dinge, also mit Wissenschaft. Denn diese Einführung lehrt ja nur Thatsächliches kennen, nicht seinen Grund. Mit den Worten dignitas, honor, decus läßt sich klar machen, wie der Römer sich den Begriff Ehre gedacht hat, nicht warum er so gedacht, noch inwieweit er ethisch richtig oder mangelhaft gedacht hat. Auch läßt sich durch den lateinischen Unterricht nicht erweisen, daß unsere jetzige Auffassung von Ehre in jener römischen Begriffsgliederung ihren mittelbaren Grund habe.

Selbstverständlich ist, daß hinsichtlich der „Ideenwelt" derjenige eine lebendigere geschichtliche Kenntnis des Thatsächlichen gewinnt, der den Inhalt des fremden Volkslebens in seiner Sprache erfaßt hat, weil sich hier Sprache und Sache nicht trennen lassen. Nur gilt das nicht blos von den alten, sondern auch von den neueren Sprachen, weshalb ja das Deutsche nur scheinbar in echtem Latein wiedergegeben werden kann.

Unsere Philologen behaupten: Weil man die Römer wahrhaft nur aus ihrer Sprache kennen lernen kann, hilft keine Uebersetzung, vielmehr muß man Latein lesen lernen, um wahrhaft geschichtlich gebildet zu werden, und andererseits machen sie zu der wesentlichsten Arbeitsaufgabe eine Übersetzung unseres Deutschen ins antike Latein weit über den Bedarf hinaus, den die Befähigung zum Latein*lesen* erfordert. Und doch ist klar, daß gute Übersetzungen der alten Klassiker hinter der Urschrift inhaltlich nicht so viel zurückbleiben als die lateinischen Übersetzungen heutiger Texte, weil das vor 2000 Jahren abgeschlossene Latein in seinen Mitteln notwendig ärmer ist. Man kann mit den reicheren jetzigen Mitteln viel eher den ärmeren Inhalt der alten Schriftsteller fassen und annähernd zur Darstellung bringen als umgekehrt.

Gewiß sind Übersetzungen Notbehelfe für diejenigen, welche das Altertum nicht an der Quelle nach Inhalt und Form kennen lernen können, aber wie viel lernen die Gymnasiasten als solche an der Quelle kennen und wie viel Gebrauch machen sie später im Leben von dieser Fähigkeit? Übrigens ist Sprachkenntnis nur *eine* von mehreren Bedingungen für das volle geschichtliche Verständnis, der beste Sprachkenner hat nicht immer das beste Verständnis des betreffenden Volkslebens.

Mit der zunehmenden Gewandtheit, lateinische Wörter so zusammenzustellen, daß sie den Sinn unserer Gedanken zu enthalten *scheinen*, schwindet das Bewußtsein der thatsächlichen Verschiedenheit. In der That sind unsere wissenschaftlichen, ästhetischen, ethischen, politischen, sozialen, religiösen, kurz alle unsere Begriffe inhaltlich von denen des Cicero so verschieden, daß nicht nur alle entsprechenden Wörter, die *er* gebrauchte, anderes bedeuten, sondern auch die möglichen Wortverbindungen, die *wir* beim Lateinschreiben vornehmen, niemals *unsere* Begriffe decken *können*. Je mehr jemand sie für deckend hält, desto mehr ist ihm die inhaltliche Verschiedenheit und damit — nicht die geschichtliche Kenntnis — aber das geschichtliche *Verständnis* entschwunden. So paradox es klingen mag, wahr ist es doch, daß diese Stilübungen das geschichtliche Verständnis der Vergangenheit, in die man einführen will, unterdrücken und daß die

Schüler, sofern sie doch Verständnis besitzen, es aus dem übrigen Unterricht her erhalten haben.

Das Reden gegen Grammatikalismus und Lateinschreiberei entspringt nicht in erster Linie aus dem Haß gegen die Schwierigkeit, es liegt ihm vielmehr zu Grunde das instinktive Gefühl von der Wertlosigkeit, ja Schädlichkeit derselben.

---

Wenn wir Latein lernen, so thun wir es um der geschichtlichen Bildung willen, welche für die alte Welt wie für das Mittelalter so gut wie garnicht, für unsere Zeit aber unentbehrliche Voraussetzung aller höheren Geistesarbeit ist. Solche geschichtliche Bildung kann nur durch Einführung in wenigstens eine bedeutende Vergangenheit erworben werden, wozu die Erlernung ihrer Sprache erforderlich ist, um sie gleichsam Auge in Auge zu schauen. Wer keine vergangene Stufe menschheitlicher Entwicklung kennen gelernt hat, der wird, mag er noch so viel darüber gelesen haben, an lebendigem geschichtlichen Verständnis wesentlich Mangel leiden. Die geschichtlich bedeutendste Vergangenheit ist die römische, durch lateinische Litteratur und Kultur (durch die griechische zunächst nur mittels der lateinischen) ist die Bildung der europäischen Menschheit hindurchgegangen, sie ist also für uns das geschichtlich Wichtigste. Die Erlernung des Latein ist unentbehrlich zur Gewinnung des Grades von geschichtlichem Verständnis, welches in der Gegenwart für jede wahrhaft wissenschaftliche Thätigkeit notwendige Voraussetzung ist. Man sollte es endlich aufgeben, die Notwendigkeit des Lateinlernens auf andere Gründe zu stützen, die Art dieses Unterrichts nach andren Zwecken einzurichten.

Das Latein ist nicht die „Sprache der Logik", die Ciceronianischen Perioden sind nicht nach „strengsten Gesetzen der Logik" gebaut. Das Lateinische ist nie die Sprache eines ursprünglichen wissenschaftlichen Denkens gewesen, es hat die logische Schärfe der griechischen Dialektiker nicht zum sprachlichen Ausdruck bringen können, wo es dieselben nachahmen wollte, wie Ciceros Schriften beweisen. Nicht „Inkarnation der Logik" sondern der Thatkraft könnte man die Sprache des praktischen Römers nennen. Durch die deutschlateinischen Übersetzungsübungen wird nicht das „logische Denken" ausgebildet, nur besseres lateinisches Sprachgefühl bekundet der bessere Übersetzer. Soweit Unlogik sich beim Übersetzen zeigt, kann sie nicht durch das Übersetzen zum Bewußtsein gebracht werden.

Also das Lateinlernen ist als das zu behandeln, was es

allein sein kann und wirklich ist, als ein Mittel zur unmittelbaren Einführung in das römische Altertum behufs geschichtlicher Bildung. Nicht nur das heutige Denken lateinisch ausdrücken zu können, was, wenn es möglich, eine unnütze Spielerei wäre, sondern um antikes Denken unmittelbar aus sich verstehen, um wirkliches, vor 2000 Jahren lebendig gewesenes Latein auf uns wirken lassen zu können, nur dazu soll man Latein lernen. Wir können Latein nur lesen, nicht schreiben wollen, und danach ist der Unterricht zu gestalten. Von Anfang ist der Schwerpunkt auf das Lateinlesen und nicht in das Fehlervermeiden beim Lateinschreiben zu legen. Nicht Bruchstücke, sondern ganze Werke werden gelesen in der Absicht, nach Inhalt und Form den geschichtlichen Abstand des Gelesenen von der Gegenwart so klar als möglich zum Bewußtsein zu bringen.

Zwei Einwürfe der Philologen sind noch zu erörtern: 1. Wo bleibt die ernste Denkzucht, das Stählende, das unersetzlich in den anstrengenden Übersetzungsübungen liegt? 2. Wo bleibt die Übung des Könnens, das mit dem Wissen zusammengehört?

Die erstere Frage ist schon erledigt. Um es kurz zu wiederholen: Soweit die Aufgabe des Übersetzens lösbar ist, betrifft sie Grammatisches, nämlich die Vermeidung des Fehlermachens und ist nur eine Vorübung zu logischem Denken, die auch an anderen Stoffen bethätigt werden kann und deren Wert durchaus nicht unersetzlich ist. Über das Grammatische hinaus ist die Übung nur scheinbar zu lösen und durchaus keine wirkliche Denkzucht.

Was die Zusammengehörigkeit von Wissen und Können anlangt, so würde das Übungsgebiet, auf welchem der verbesserte lateinische Unterricht ein Können zu bethätigen hätte, Veranlassung geben, ein wirkliches „Wissen", nämlich das erworbene geschichtliche Verständnis, in einer Form ins Können umzusetzen, in der allein der Schüler ein wirkliches Können besitzt, nämlich in deutscher Sprache. So lange die Übersetzung ins Lateinische ihre Bedeutung bei der Reifeprüfung behält, wird auch das Lesen recht banausisch unter dem Gesichtspunkt des stilistischen Nutzens betrachtet werden müssen. Der Lateinbetrieb hat den deutschen Unterricht bisher verdrängt. Bei dem Übersetzen beiderlei Art muß dem Deutschen Gewalt angethan werden, daher kommt in den deutschen Aufsätzen so viel künstliches Deutsch von lateinischer Klangfarbe zum Vorschein.

Jäger sagt zwar: „Wir treiben Deutsch, indem wir lateinisch Gedachtes ins Deutsche übersetzen." Aber bis zum wirklichen Deutsch dringen wir selten oder eigentlich garnicht vor, bleiben vielmehr notwendig bei einem Lateindeutsch stehen, welches das

Gefühl für wirkliches Deutsch abstumpft. Nur der vorgeschlagene lateinische Unterricht würde das Deutsche nachdrücklich pflegen können, er würde Zeit gewinnen, wirkliches Deutsch zu der Luft zu machen, „in welcher der ganze Sprachunterricht schwimmt". Dann übernähme der deutsche Unterricht, der es allein kann, die Aufgabe der „ernsten Denkzucht" als wirklich logische Schulung, während die „formal-logische" der Mathematik zufällt.

Dem Zweck der geschichtlichen Bildung an sich würde im wesentlichen die Erlernung einer alten Sprache, des Lateinischen, genügen. Entscheidend für die Notwendigkeit oder die Entbehrlichkeit des Griechischen ist die Frage, ob man das Leben des römischen Volkes nur dann verstehen kann, wenn man aus erster Hand vom Griechentum etwas weiß, also die griechische Sprache kennt. Zweifellos ist der höchste Grad von gelehrtem Verständnis des Römertums an die Kenntnis des Griechischen geknüpft, jedoch nicht der für die allgemeine geschichtliche Bildung zureichende. Aber angesichts der empfindlichen und unersetzlichen Lücken, welche im Bildungszustande der heutigen Vertreter wissenschaftlicher Fächer die unvermeidliche Folge des großen Zeitaufwandes für das Griechische sind, wird man in einer näheren oder ferneren Zukunft auf diese Sprache verzichten müssen. Berechtigt ist auch heute schon die übliche Art ihrer Erlernung durchaus nicht, denn ein Übersetzen ins Griechische kann es nur scheinbar geben, es darf nicht über die Aneignung der Formen hinausgehen.

Gänzlich verkehrt ist der Vorschlag, man solle die alten Sprachen nach der „natürlichen" Methode erlernen, nach der man neuere Fremdsprachen sprechen lernt. Darin hatten die Philologen Recht, daß man Latein nur auf „abstraktem" Wege lernen kann. Nur irrten sie darin, daß sie glaubten, man könne auf abstrakte Art sprechen und schreiben lernen, und es sei beides ein möglicher und vernünftiger Zweck, ja ein unersetzliches Bildungsmittel.

Nach Verwirklichung der gemachten Vorschläge kann die Jugend gründlicher im mathematischen und physikalischen Denken geübt werden, denn Jägers Behauptung, das denkende Beobachten und das beobachtende Denken werde durch nichts unerbittlicher geübt als durch Stilübungen, ist ein trauriger Scherz.

---

Am Schluß seiner Schrift fordert Jäger seine Berufsgenossen zu gemeinsamem Kampfe auf: man müsse, gestützt auf die durch sauere Arbeit erworbene Sachkenntnis, „dem dreisten Dilettantis-

mus", „den Ignoranten", „den Pfuschern", „den Dienern einer weitverbreiteten Modethorheit", d. h. allen denen, welche eine durchgreifende Umgestaltung unseres Schulwesens fordern, die Thür weisen.

Neudecker seinerseits spricht die Erwartung aus, daß seine Darstellung eine „scharfe, vernichtungsgierige" Kritik finden werde und bittet jeden Anhänger des alten Zustandes, eine solche an ihr auszuüben, um der Sache willen. „Hat Jäger Recht, sagt er, so ist die Sache der Reform verloren. Nun ist's an ihm und seinesgleichen, meinen Nachweis ihres Irrtums zu widerlegen. Vermag es keiner, so wird es sittliche Pflicht, zur Herbeiführung der als notwendig erkannten Reform sich friedfertig zu vereinigen und an ihren Ausbau sein bestes Wissen und Können zu setzen."

Nachdem bereits ein Jahr verflossen, hat weder Jäger noch seinesgleichen geantwortet. Ich bin der Meinung, eine so inhaltreiche Schrift zu würdigen, wäre allerdings Pflicht eines jeden Schulmannes, der es mit unserem Schulwesen wohl meint, von einem „oberflächlichen Dilettantismus" zeugt sie jedenfalls nicht.

Obgleich ich als Reformfreund zu den von Jäger sattsam gekennzeichneten Individuen gehöre, kann ich es doch nicht unterlassen, hier Stellung zu derselben zu nehmen.

Daß die lateinische Formenlehre, ebenso wie jede andere, sich gegen den Widerspruch vollständig neutral verhält, ist bekannt; Grammatik und Logik decken sich in keiner Sprache. An Sätzen wie: mensa est docta oder: omnes pisces sunt ferrei hat die Formenlehre nichts auszusetzen. Für das Latein kommt aber gegenüber den neueren Sprachen noch der schwere pädagogische Mißstand hinzu, daß für den neunjährigen Knaben das Erlernen des Inhalts ganz außerordentlich erschwert wird durch den „grammatischen Luxus", ganz abgesehen von der Verschiedenheit der begrifflichen Ordnung des Lateinischen und des Deutschen. Es treten dem Anfänger entgegen die fünf Deklinationen mit synthetischer Flexion der Substantive und Adjektive nebst Besonderheiten in den Endungen (im, i, ium für em, e, um), die vier Konjugationen mit vielen Endungen und neuen Formen, wie das Particip, Gerundium, Supinum, das Deponens usw. Dazu passen fast alle Endungen auf verschiedene Kasus, Numeri und selbst Deklinationen. Der Anfänger hat vollauf zu thun, um dieses grammatischen Stoffes Herr zu werden, der Sinn des Satzes und die Vorstellung der Stoffwörter kann unmöglich in den Vordergrund seiner Arbeit treten. Die Folge ist, daß sehr viele Sätze, die er richtig übersetzt, ihrem Inhalt nach garnicht zum Bewußtsein kommen, was der beim Übersetzen oft zu Tage geförderte Unsinn beweist.

Daher sagt Lichtenheld in seinem bekannten Werke mit Recht: „Man stelle einen Satz zusammen aus lauter unbekannten Vokabeln, zu dessen Umwandlung die Grammatik aber schon alles Erforderliche geliefert hat und lasse nun ohne Übersetzung eine Umwandlung aus der aktiven in die passive Konstruktion vornehmen, und das Experiment wird nicht leicht mißlingen.“ Daher die Ansicht unserer strammen Lateinlehrer, daß der Inhalt des Gelesenen nicht nur gleichgültig sei, sondern daß der Zweck des lateinischen Unterrichts der unteren Klassen durch einen langweiligen Stoff gefördert werde, weil die Schüler durch einen interessanten Inhalt von der Form abgezogen werden.

Zu dieser pädagogischen Unnatur, der geflissentlichen Zurückdrängung des Sachunterrichts und gründlichen Beförderung des Formalismus hat sich Jäger auch bei den Verhandlungen der dritten rheinischen Direktoren-Versammlung bekannt. (Weidmann S. 338.) „Das Latein“, äußerte er dort, „ist die Basis, auf der die Jugend der höheren Schule zur höchsten menschlichen Thätigkeit, zur Erkenntnis der Wahrheit durch wissenschaftliche Arbeit erzogen werden soll. Durch das Übersetzen ins Lateinische wird der Schüler zur selbstschaffenden Thätigkeit angeregt. Es ist verwerflich, daß Perthes das sachliche Interesse betont hat, weil es zerstreut und das wissenschaftliche Erkennen nicht fördert. Dazu ist nötig der kategorische Imperativ: Das kannst und sollst du lernen.“

Für mich sind Neudeckers Ausführungen an dieser wie an anderen Stellen eine neue Befestigung in der Ansicht, daß es — um mit dem Gymnasialdirektor Lattmann zu sprechen — ein Unsinn ist, das Latein in Sexta zu beginnen.

Neudecker sagt, ein Folgern komme bei allem Übersetzen nur in der Form des Einordnens vor, auf das typische Beispiel: „Hier ist ein Finalsatz, folglich steht der Konjunktiv“ laufe alles Folgern des Übersetzers logisch hinaus.

Zuzugeben ist, daß das Einordnen der stets wiederkehrende, einförmige Abschluß dieser Arbeit ist, aber es ist doch immer eine logische Bethätigung. Eine weitere logische Arbeit besteht ferner darin, zu erkennen, daß an der betreffenden Stelle ein Finalsatz ist. Allerdings ließe sich entgegnen, daß auch diese Thätigkeit zu einer mehr oder weniger einförmigen werden kann, da die zwei oder drei verschiedenen Ausdrucksweisen des deutschen Finalsatzes leicht gedächtnismäßig festgehalten werden können. — Neudecker hebt in diesem Zusammenhang hervor, daß das **Rechnen** eine Übung im logischen Denken sei, nicht das Übersetzen in fremde Sprachen. Richtig ist, daß die bei einer Rechnungsaufgabe zu vollziehende Arbeit in der Denknotwendigkeit wurzelt und daher stets einen formal-logischen Wert hat,

aber Neudecker selbst wird nicht verkennen, daß der Sprachunterricht überhaupt, also auch der lateinische, auch noch andere „Nutzwerte" aufzuweisen hat neben dem logischen, z. B. einen ethischen, psychologischen, geschichtlichen. Bei dem von ihm verworfenen Uebersetzungsdrill auf Grund höchst nichtigen Übungsstoffes kommen dieselben freilich nicht zur Geltung, wohl aber bei der von ihm geforderten Art des Lateinunterrichts.

Eine Übertreibung ist die Behauptung Neudeckers, daß selbst von dem Lateindeutsch unserer Übungsbücher sich kein einziges Wörtlein mit dem Latein decke. Bei vielen konkreten Begriffen dürfte dies doch der Fall sein. Wohl zu beachten ist aber, daß deren Zahl bei dem großen Unterschied der alten und heutigen Realien überhaupt sehr beschränkt ist, weshalb ja der lateinische Unterricht zur Plage unserer Sextaner sehr bald mit Vokabeln und Sätzen sich auf das Gebiet der Abstraktionen begeben muß. Hier kann natürlich von einer Deckung nicht die Rede sein, sondern nur von einem ungefähren Ausgleichen, von einer gegenseitigen Annäherung der beiden Sprachen. Anders verhält es sich bei den neueren Sprachen vermöge der großen Übereinstimmung der Realien und der geringen Abweichung der begrifflichen Ordnung.

Eine starke Verstiegenheit ist Jägers Behauptung, das „Aufwärtsführen am Strome der Zeit in eine bedeutende Vergangenheit" gebe dem Geiste die Richtung auf den letzten erforschbaren Grund der Dinge, entwickle den Kausalitätssinn. Mit vollem Recht weist Neudecker diese Verwechslung des Geschichtlichen und des Metaphysischen sowohl im allgemeinen als in Hinsicht auf die Schule zurück.

Schon an anderer Stelle (in seiner Schrift „Gymnasium und Realschule") hatte Jäger gesagt, wissenschaftliches Interesse in der Form des geschichtlichen werde durch den französischen und englischen Unterricht wenig geweckt, während bei den alten Sprachen in jedem Worte zugleich Geschichte sei. Ich bin der Meinung, daß die Schüler der unteren Klassen, wenn sie eines wirklichen geschichtlichen Interesses fähig wären, dennoch davon nicht gepackt werden könnten bei dem Erlernen der Vokabeln und Formen und bei dem Übersetzen der unverstandenen Gedankenfetzen aus Cäsar, Cicero, Sallust, Tacitus, welche „eine Vorbereitung auf das Lesen der Schriftsteller" sein sollen. In den oberen Klassen wird das geschichtliche Interesse geweckt durch den Geschichtsunterricht und durch den deutschen Unterricht. Vielleicht dient die Durchnahme des Schillerschen Gedichts „Pompeji und Herkulanum" ihm mehr als viele Wochen lateinischer oder griechischer Lektüre.

Dabei will ich nicht unerwähnt lassen, daß auch die lateinlosen Schulen in ihrer Weise sehr wohl den Sinn für die geschichtliche Entwickelung pflegen können und daß die Gymnasial-

Pädagogik das Lesen französischer Geschichtschreiber mehr üben sollte. Gerade zur geschichtlichen Erkenntnis unseres eigenen Volkslebens sind sie in ganz hervorragendem Maße von Nutzen, denn wir unterscheiden uns ausreichend von den Franzosen der Vergangenheit, um an ihnen uns in unserem Nationalcharakter, in unserer Kulturentwickelung zu verstehen. Wiederholt und sehr tief eingreifend ist die deutsche und die gesamte europäische Kultur durch die französische bestimmt worden, so zur Zeit der Kreuzzüge, der absoluten Monarchie, der Revolution.

Und wenn wir diese Frage von der „geschichtlichen Bildung" geschichtlich betrachten, so müssen wir sagen, daß vor den Humanisten durch das Latein keine wirkliche Wissenschaft, keine Sprachentwickelung, keine Aufklärung in Deutschland bewirkt worden ist. Das Wichtigste und Vollkommenste, was das soziale Leben des früheren Mittelalters aufzuweisen hat, ist von den Romanen entlehnt, so das Rittertum, die kirchliche Baukunst, der Minnesang. Die romanische Kultur verstand und schätzte das damalige Deutschland, das von der Geistlichkeit gepflegte Latein wies es zurück. Man lasse in unseren Tertien die von Duruy für französische Schulen geschriebene kleine Histoire de France lesen, unsere Jugend wird dadurch einen wirklich geschichtlichen Einblick in eine bedeutende Vergangenheit, in die Befruchtung des Germanentums durch den Romanismus gewinnen und das deutsche Mittelalter besser verstehen lernen.

Was Neudecker über den Wert der (gedruckten) Übersetzungen und ihr Verhältnis zum Original sagt, kann ich im allgemeinen nur billigen. Daß für Erwachsene, der fremden Sprache hinreichend mächtige Leser selbst die beste Übersetzung die Vorzüge des Urtextes nicht erreichen kann, ist sicher. Ich möchte aber doch, mit Rücksicht auf diejenigen Schulen, welche das Griechische oder beide alte Sprachen nicht in ihrem Lehrplan führen, darauf hinweisen, daß für Schüler die Sache wesentlich anders liegt. Dies hat der schwedische Reichstagsabgeordnete Dr. Hedlund treffend so ausgesprochen: „Was ich behaupte, ist, daß unter hundert jungen Leuten, die Latein und Griechisch lernen, hierin auch nicht Einer so weit kommt, um diejenigen Schönheiten, insbesondere der Dichter, zu würdigen und zu empfinden, zu deren Wiedergabe eine gute Übersetzung unfähig bleibt." (Klinghardt, das schwedische Schulwesen S. 76.)

Sehr auffallend ist Jägers Behauptung, daß man an unseren Gymnasien heutzutage in und mit dem Latein „Deutsch treibe". Er sagt: „Hat sich wirklich, wie da und dort ins Blaue hineingeredet wird, in der Praxis in unseren Tagen eine auffällige Unbeholfenheit im Gebrauch der deutschen Sprache gezeigt, bei

Schülern des Gymnasiums gezeigt? Man wird unserer Zeit viel Übles nachsagen können, aber dies bei Gott wäre eine schreiende Ungerechtigkeit."

Vielleicht gebricht es ihm in dieser Frage an der Fähigkeit einer richtigen Beurteilung infolge eigenen mangelhaften Könnens, denn wenn die ihm nahestehende Zeitschrift für das Gymnasial-Wesen Recht hat, so gleicht seine Schreibweise ungefähr dem von Herder (Fragmente über die neuere deutsche Litteratur) getadelten „periodologischen Stil, dem akademischen Paragraphenstil, dem Sohn des Schullateins." Es werden ihm dort (Jahrgang 1889 S. 476) „als Mängel des Schulbücherstils" vorgeworfen: schwerfällig gebaute Perioden, die zu viel verschiedene Dinge zusammenfassen, der Gebrauch abstrakter Hauptwörter und Fremdwörter.

Die Klagen über die Verschlechterung des deutschen Stils sind in den letzten Jahrzehnten von hervorragenden und vorurteilsfreien Schulmännern in so eindringlicher Weise erhoben worden, daß sie selbst von denen als berechtigt beachtet werden müssen, deren Blick durch ein engeres Gebiet der Beobachtung beschränkt oder durch irgend welche subjektive Hindernisse getrübt ist. Dem ehrwürdigen Altmeister Wiese stand ein unendlich viel größeres Feld und eine viel allseitigere Gelegenheit für Beobachtungen zu Gebote als Jäger, denn er war langjähriger alleiniger Leiter des preußischen höheren Schulwesens und später Mitglied einer Prüfungsbehörde für Juristen und einer solchen für Offiziere. Wiederholt hat er aufs nachdrücklichste betont, daß es auf den Gymnasien rückwärts gegangen sei mit den Leistungen im deutschen Stil. So sagt er in seiner Schrift „Pädagogische Ideale und Proteste" S. 85 ff.: Nur ausnahmsweise begegne man in den Ausarbeitungen früherer Gymnasiasten einem freithätigen Vermögen, einer Empfänglichkeit für gute Eingebungen, einem natürlichen Geschick, das schwerfällige Eingänge vermeide, ungezwungen und unreflektiert dem Gedanken ein passendes und ansprechendes Kleid zu geben wisse. Häufig höre man Äußerungen junger Männer, welche bedauern, in ihren Schuljahren viel Zeit auf Latein und Griechisch verwandt zu haben, ohne im Deutschen dadurch gefördert worden zu sein. Dieselben Klagen höre man in Württemberg.

Bei der fünften Direktoren-Versammlung der Provinz Sachsen (1886) äußerte der Vorsitzende, Geh.-Rat Göbel: Es sei eine traurige Erscheinung, daß die Leistungen in dem deutschen Aufsatz entschieden sich verschlechtert haben. Auch in juristischen Kreisen klage man, daß das Können in der deutschen Darstellung bezüglich des Stils und des Inhalts der Ausarbeitungen bei Referendaren und Assessoren zurückgegangen sei. Ähnliche amtliche Urteile sind im Großherzogtum Hessen abgegeben worden. — Die Zeitschrift

für deutsches Altertum (B. XXX, S. 155) sagt: „Die deutsche Satzbildung liegt noch immer schmählich in den Fesseln der lateinischen Periode. Man lese nur, was Theologen, Juristen und was die Behörden schreiben.“

Doch genug der Stimmen, die sich durch Zeugnisse von Sybel (Die deutschen Universitäten, S. 68), Lattmann und anderer noch bedeutend vermehren ließen. Die wärmsten Freunde des Gymnasiums geben unumwunden diesen Mißstand zu und führen ihn auf die herrschende Art des lateinischen Unterrichts zurück. Jäger leugnet ihn nicht nur, sondern behauptet, die Bildung des deutschen Stils werde durch den jetzigen Lateinbetrieb gefördert. Diese Ansicht wird schon durch die nicht seltene Erscheinung widerlegt, daß gebildete Frauen und solche Männer, welche kein Latein gelernt haben, sich durch fließenden und leichten Stil auszeichnen, nicht minder durch den Ausfall der deutschen Aufsätze in den lateinlosen höheren Schulen und die wiederholt abgegebene Erklärung eines Provinzial-Schulrats, daß von sämtlichen unter seiner Aufsicht stehenden Schulen stets eine Ober-Realschule nach Inhalt und Form die besten Abiturienten-Aufsätze liefere.

An einer andern Stelle habe ich ausführlich erörtert, inwiefern das mündliche und schriftliche Übersetzen in das Lateinische die Bildung des deutschen Stils schädige, ich kann mich hier den Ausführungen Neudeckers um so mehr anschließen als er die eigentliche materia peccans, die für das Übersetzen notwendige, erst zu schaffende Mittelstufe des Lateindeutsch gebührend hervorgehoben hat. Das schlechteste Deutsch aller Schulbücher findet sich in den für den lateinischen Unterricht gebräuchlichen. Der Gymnasial-Professor Weißenfels sagt darüber (Zeitschrift für Gymnasial-Wesen 1887, S. 7—8), es seien darin wahrhaft empörende Mißhandlungen der deutschen Sprache zu finden, ein Deutsch von einer so widerwärtigen Langweiligkeit, Öde und Gespreiztheit, daß man nachher, die deutschen Übersetzungsbeispiele des viel geschmähten Plötz lesend, sich wie in einer sprachlichen Oase fühlen müsse.

Aber nicht nur der jahrelange Verkehr mit solchem Schulbücher-Deutsch, sondern auch die ganze Art, unsre Jugend zum Lateinschreiben abzurichten, zeigt eine arge Rückwirkung auf ihr Deutschschreiben, indem sie dieses ganz wie jenes behandeln lernt. Statt daß beim Schreiben in der Muttersprache die Gedanken in natürlicher Einfachheit sich zu Worten gestalten, bemühen sich die durch die lateinischen Schreibübungen einer natürlichen Gedanken-Entwicklung entwöhnten Schüler, deutsche Phrasen zusammenzustoppeln wie die lateinischen. Wenn ihnen Cicero nicht Phrasenlieferant sein kann, so machen sie einen deutschen Schrift-

steller zu seinem Stellvertreter, um von ihm deutsche Worte und Phrasen zu entnehmen. So bilden sie sich aus zu Manieristen in ihrer Muttersprache, zu Verfertigern des von Herder gegeißelten „Dintendeutsch", der „Periodenleisten", des „akademischen Paragraphenstils".

Wenn erst einmal das unaufhörliche, mündliche und schriftliche Übersetzen ins Latein aufgehört hat, dann wird man Zeit finden, dem Übersetzen aus dem Lateinischen ins Deutsche die nötige Sorgfalt zu widmen und der deutschen Jugend eine deutsche Ausdrucksweise anzugewöhnen. Auch darin stimme ich — gewiß mit vielen philologischen Berufsgenossen — Neudecker durchaus bei.[1])

Doch genug der Einzelheiten. Meinen Standpunkt gegenüber Neudecker erlaube ich mir kurz so zusammenzufassen: Ich halte die Kenntnis des Lateinischen noch immer für einen wesentlichen Bestandteil der wissenschaftlichen höheren Schulbildung und das Lesen lateinischer Geschichtschreiber und Dichter für ein vortreffliches Mittel geschichtlicher und formaler Geistesbildung. Das vorzugsweise formal Bildende des lateinischen Unterrichts besteht jedoch nicht, wie gewöhnlich angenommen wird, in der Arbeit mit den syntaktischen Regeln — die französische Syntax ist der lateinischen an logischer Schärfe überlegen —, sondern in dem Erkennen der starken Abweichung der begrifflichen Ordnung des Lateinischen von dem Deutschen, welche bei dem Übersetzen in der Wahl der richtigen Worte hervortritt. Es gilt, die Vorstellungen, welche sich unter einem gemeinsamen lateinischen Wort vereinigt haben und im Deutschen im Umkreis verschiedener Worte zerstreut sind, bald so, bald anders zu übersetzen, die strahlenförmig von einem Wort zum andern hinüberlaufenden Linien zu verfolgen, und hierin liegt das eigentlich Stählende des lateinischen Unterrichts. Daher die geringeren Schwierigkeiten des Übertragens aus den neueren Sprachen ins Deutsche. Ebendeshalb ist das Übersetzen aus dem Lateinischen ins Deutsche, wenn es richtig gehandhabt wird[2]), bei weitem schwieriger und bildender als alles mündliche und schriftliche Übersetzen ins Lateinische.

Ich stimme also dem Endergebnis der Untersuchungen Neudeckers zu, aber mit der Bedingung, daß der lateinische Unterricht nicht mit neunjährigen Knaben begonnen werde. Diesem Alter, dem die Muttersprache selbst noch wenig geläufig ist, dessen Wissen

[1]) Nicht unerwähnt will ich lassen, daß Goethe und Lessing nach ihren eigenen Erklärungen für ihre Stilbildung sehr viel dem Französischen zu verdanken hatten, nicht dem Latein.

[2]) Sehr zu beachten sind die von Rittweger, Rothfuchs, Steinmeyer, Menge u. a. gegebenen Anweisungen.

überhaupt noch unzusammenhängend ist, muß eine andere Fremdsprache vorgeführt werden, welche der Muttersprache begrifflich näher steht als das Latein. Daß bei einem späteren Beginn des letzteren auch das Wissen und Können in der Muttersprache sich freier entwickeln könnte, daß die lateinischen Formen infolge des grammatischen Luxus dieser Sprache nicht „plastisch“ sind für den Anfänger und daß daher die grammatischen Kategorien besser an einer neueren Fremdsprache erkannt werden, habe ich ausführlich entwickelt in meiner Programm-Abhandlung 1889.

Ich muß behaupten, daß Jäger und viele andere Gymnasialdirektoren großer Städte überhaupt nicht in der Lage sind, erschöpfend zu beurteilen, welche Schäden der Lateinzwang in Sexta und Quinta anrichtet, teils weil sie selbst nie Lateinlehrer in diesen Klassen gewesen, teils weil sie in der angenehmen Lage sind, mit den leistungsfähigsten Schülerköpfen zu arbeiten. In der Regel werden die Gymnasien großer Städte von den bestbegabten Schülern besucht. Verirrt sich dennoch ein schwach beanlagter dorthin, so weiß man ihn bald abzuschieben, er wird zu dem Ballast gerechnet, den man einem Realgymnasium oder einer lateinlosen Schule derselben Stadt gönnt. Man hat ja „Schülermaterial“ in Menge. Wer den Notstand des in Preußen bestehenden Lateinzwangs[1]) kennen lernen will, der muß seine Beobachtungen an der Lateinschule einer Stadt anstellen, welche nur diese eine höhere Schule besitzt. Lattmann weiß davon zu berichten in seiner Programm-Abhandlung 1888. — Der Humanist Herder war der Ansicht: Keine Schule taugt, wo man nicht dem Latein ausweichen kann.

---

Noch zu Anfang unseres Jahrhunderts hielt man es für geboten, alsbald mit dem Lesen kleiner Bemerkungen, Geschichten und Fabeln zu beginnen und so allmählich zum zusammenhängenden Lesen aufzusteigen. Die gebräuchlichsten Formen wurden vorher eingeübt, was Jacobs in 4—6 Wochen erledigt haben wollte. Mit ihm huldigte man dem Grundsatze: „Nichts ist dem Fortgange in den Elementen einer Sprache nachteiliger als das langwierige ausschließliche Treiben der grammatischen Elemente allein, die doch erst in ihrer Anwendung von den Kindern hinlänglich gefaßt und verstanden werden. Man muß bald zum Lesen schreiten

[1]) Ein solcher besteht, wenn auch nicht grundsätzlich, so doch thatsächlich, da nur für eine Million Städtebewohner eine Wahl der Schulform möglich ist, d. h. die Möglichkeit, eine lateinlose Schule zu wählen oder eine Lateinschule.

und dabei das Lernen der Elemente fortsetzen." (Jacobs in der Vorrede zu seinem lateinischen Elementarbuche.) Das Hauptgewicht wurde gelegt auf das Lesen, auf den sachlichen Gehalt des Gelesenen, die Einführung in die alte Welt. Bald darauf vollzog sich ein Umschwung von diesem gesunden Realismus zum Formalismus. Der große Einfluß Gottfried Hermanns, welcher die Grammatik zu einer selbständigen Wissenschaft erhoben hatte, erstreckte sich auch auf die Schulen. Die philologische Pädagogik erfand das Schlagwort von der unvergleichlichen, unersetzlichen formal bildenden Kraft des lateinischen Unterrichts. Dasselbe war um so willkommener als es eine neue Stütze bot zur Befestigung des Humanismus, welcher seinen realen Halt im Leben und seine enge Beziehung zu unsrer Litteratur bereits einzubüßen begonnen hatte. Seitdem läßt man die Formenlehre mit den gewöhnlichsten syntaktischen Regeln in zwei Jahren lernen, das Lesen ist um zwei Jahre zurückgeschoben. Statt der lateinischen Lesebücher mit einem die Jugend fesselnden Inhalt treten Übungsbücher mit ad hoc zurechtgemachtem Lateindeutsch und Deutschlatein auf, die grammatische Fertigkeit giebt bei der Beurteilung der Leistungen den Ausschlag. Der Übersetzungsstoff wird nicht nach irgend welchen höher gerichteten pädagogischen Grundsätzen gewählt, es kommt nur darauf an, daß bestimmte, bereits gelernte grammatische Formen oder Regeln in Sätzen angewandt werden. Einen vernünftigen Inhalt brauchen diese Sätze nicht zu haben, sie sind ganz nach dem Herzen Jägers: wesenlose Schattenbilder, welche für immer in den Orkus sinken, nachdem sie einmal zur Beleuchtung der Form gedient haben. Eng verbunden mit diesen elenden Übungsbüchern sind die Wörterbücher, ihre würdige Ergänzung. Beide sind nicht gerade zum Ruhme unsrer Gymnasial-Pädagogik noch immer an weitaus den meisten Gymnasien im Gebrauch. Da der gebräuchliche zusammenhangslose Übungsstoff das Behalten der Wörter unmöglich macht, so bürdet man der Jugend die qualvolle Danaidenarbeit des extraordinären Wörterlernens aus den „Vokabularien" auf, das zu dem sonstigen Unterricht in sehr losem oder gar keinem Zusammenhang steht. Um diesem unpädagogischen Verfahren aber doch ein pädagogisches Mäntelchen umzuhängen, nennt man es, ebenso wie das Übersetzen jener faden Gedankenfetzen, „Vorbereitung für das spätere Lesen."

Lattmann urteilt über dieses Verfahren so: „Wörter erhalten die Schüler mit dem so mannigfaltigen Stoff in großer Menge, aber da sie ja I n t e r e s s e nur für die F o r m e n b i l d u n g an denselben, für die Endung, nicht für den Sinn des Wortstammes haben, da alle die geschichtlichen Schatten und Gespenster (die Namen aus Cäsar, Sallust u. s. w.), nachdem sie ihren formalen Dienst gethan haben, wieder in die Unterwelt versinken, so ist es

kein Wunder, wenn sie auch die an ihnen hängenden Wörter mit hinab nehmen. Worte ohne Inhalt oder, was dasselbe ist, mit einem umfaßbaren Gewirr von Inhalt können natürlich im Geiste nicht haften. . . . . . Nirgend anderswo liegt der Grund des Mangels an copia verborum et phrasium der Schüler als in dem hohlen Formalismus des Unterrichts. Und womit wollen nun die Vokabularien helfen? Sie lassen wieder Wörter lernen; kein Wunder, wenn auch sie einen harten Boden finden, in den sie nur mit Gewalt eingestampft werden können. Vergeblich hat Comenius gemahnt, die Jugend nicht mit Wörtern der Dinge ohne die Dinge auszustopfen."

Die Hauptthätigkeit des lateinischen Unterrichts der unteren Klassen besteht in dem unaufhörlichen, erschlaffenden Durchackern zusammenhangsloser Sätze, in dem stereotypen Abhören der Vokabeln, dem „Pauken" der Formen und in der Krönung dieses ganzen unorganischen Gebäudes, dem Schreiben des Extemporale, der Quittung für das in einer Woche Eingedrillte [1]) Von der infolge dieses ganzen Verfahrens unvermeidlichen Überspannung der Jugend, von der Extemporale-Seuche ist schon so viel verhandelt worden, daß ich davon schweigen kann, um mich dafür etwas ausführlicher über den eigentlich pädagogischen Wert des Extemporale auszusprechen, unter dessen Zeichen nach dem Muster des Lateinischen mehr oder weniger der gesamte fremdsprachliche Unterricht steht.

Die von den Extemporalien kommende Gefahr der Überbürdung ist sehr deutlich gekennzeichnet in den Bemerkungen zu den Lehrplänen von 1882. Es heißt dort: „Gefährdet wird der Unterricht an unseren höheren Schulen, wenn das für die wissenschaftliche Forschung erforderliche Spezialisieren maßgebend wird für den Umfang der an die Schüler gestellten Ansprüche. Diese Gefahr ist noch gesteigert durch die umsichtige, aber ihren Zweck verfehlende Abfassung nicht weniger Übungsbücher, welche wo möglich jedes Wort zu einem Anlaß des Nachdenkens für den Schüler zu machen suchen und durch die jede Zuversicht des Arbeitens ausschließende Häufung von Schwierigkeiten eine Freudigkeit des Gelingens nicht aufkommen lassen. Werden dann überdies die extemporierten Leistungen der Schüler in dieser Richtung zum Maßstabe des gesamten über sie zu fällenden Urteils gemacht, so ist begreiflich, daß dieser Unterricht . . . . . zu einer drückenden Bürde für den Schüler werden kann."

---

[1]) Durch diese starre Routine ist der fremdsprachliche Elementar-Unterricht überhaupt verpfuscht worden. Die Kunst des Lehrens war bei jenen alten Lehrern zu finden, welche wie Jacobs verfuhren. Heutzutage besorgt das Übungsbuch einen großen Teil der Lehrthätigkeit.

Wer nur einigermaßen mit der Schule bekannt ist, muß zugeben, daß trotz dieser und anderer amtlichen Warnungen jene Gefahr dieselbe geblieben ist, weil das Unterrichtsverfahren das alte geblieben ist. Kaum ist die erste Deklination gelernt, so sollen die Formen schon in Extemporalien angewandt werden, über das kaum äußerlich Gelernte, noch nicht zu unbewußter Geläufigkeit Angeeignete soll wöchentlich ein schriftlicher Ausweis gegeben werden. Nun ist aber doch das Können das Ergebnis einer viel langsameren Arbeit als das Erkennen; für jenes ist häufiges Wiedererkennen erforderlich, für das letztere genügt **ein** Fall. Nur durch häufiges Wiederholen, durch völlige Vertrautheit kann Können erzielt werden. Versucht man das Können zu früh, so wird auch das Erkennen unsicher, es entsteht Verwirrung und Mutlosigkeit. Man kann nicht mit der einen Hand säen und mit der anderen gleich ernten wollen. Sehr richtig sagt Biese[1]): „Der Weg vom Kopf durch die Hand ist erst für ein zusammenhängendes Denken zweckdienlich, auf früher Stufe stört er die Frische und Unmittelbarkeit der Eindrücke.“ Daher stehen die schriftlichen Leistungen namentlich der jüngeren Schüler in keinem Verhältnis zu den mündlichen.

Nicht berücksichtigt wird bei diesem Verfahren das Lernen durch das Ohr, die Kraft der unbewußten Sprachaneignung, der natürliche Sprachsinn, der, wie die Erlernung der Muttersprache zeigt, in dem Kinde so wirksam ist. Nicht beachtet wird der Grundsatz, daß das Sprachgefühl sich erst allmählich und durch fortwährende Übung entwickeln kann und zwar an einem sprachrichtigen zusammenhängenden Stoffe, nicht an abgerissenen Sätzen von sehr zweifelhaftem Latein und nichtigem Inhalt. Daher die große Menge von Fehlern, welche von den Schülern verübt werden, welche aber dennoch durchaus kein sicheres Maß abgeben für das gründliche, zusammenhängende Wissen, das wirkliche Können und den geistigen Standpunkt ihrer Verfasser. Sonst wäre es unmöglich, daß schlechte Schreiber von Extemporalien gute Übersetzer sind und umgekehrt Welcher Lehrer hätte nicht schon beobachtet, daß gerade die flachen, nüchternen Köpfe, welche unfähig sind, die einfachsten Gedanken passend in mündlicher oder schriftlicher deutscher Rede auch nur zu wiederholen, sich eine gewisse Schreibroutine aneignen und sich mit Fleiß durch die Klassen hindurchschreiben.

Die Natur der Sache bedingt das. Nicht unpassend hat man den ganzen Betrieb mit einem Brettspiel verglichen: Da kein Lehrer glaubt, den Schülern ein einigermaßen geläufiges

[1]) Biese. Grundzüge moderner Humanitätsbildung, Vorwort.

Können in den alten Sprachen beibringen zu können, so bewegt man sich von Anfang an in einem bestimmten Ausschnitt des Sprachfeldes. Dieses Feld wird bestellt mit Wörtern, Regeln und Wendungen. Wenn die Klassenarbeit beginnt, so kommt es darauf an, die eingesetzten Pflöcke herauszuholen und das Brett des Extemporale damit zu besetzen. Da der Reichtum der Sprache in dem Extemporale nicht zur Geltung kommen kann, beschränkt sich das Schreiben, auch wenn im Laufe der Zeit eine Erweiterung jenes Ausschnitts eintritt, in der Regel auf die Anwendung dessen, was fortwährend in derselben Weise gelehrt worden ist. Die Schüler, welche das letztere gedächtnismäßig festhalten und die erwähnte Mechanik des Hineinsetzens der Pflöcke erfaßt haben, sind tüchtige Schreiber von Extemporalien. Die Lektüre ist das Schachbrett, das Extemporale das mechanische Brettspiel, das man auch den wenig begabten Schülern beibringen kann, da kaum mehr als **ein** Zug möglich ist.

Das wöchentliche Schreiben hat jedenfalls nicht den Erfolg der Einübung des Sprachstoffes, denn sonst müßte doch die große Zahl der Fehler allmählich aufhören. Wäre jene Einübung aber überhaupt auf diesem Wege zu erzielen, so müßte nicht wöchentlich einmal, sondern täglich geschrieben werden, und dazu fehlt es an Zeit.

Im Ernste wird man auch nicht sagen dürfen, daß diese wöchentliche Veranlassung zu vielem Fehlermachen eine Vorbereitung zur Lektüre sei. Man übt ja doch die Formen und grammatischen Regeln mündlich ein, und mündlich kommen sie beim Lesen — das ja nach den neuesten Lehrplänen den Mittelpunkt des Unterrichts bilden soll — zur Anwendung.

Nach dem soeben Ausgeführten kann das Extemporale in den unteren Klassen auch nicht eine Prüfung der Schüler sein, eine solche geben vielmehr die mündlichen Leistungen. Der Beweis des Erlernten kann auch mündlich erbracht werden, wie das z. B. bei dem Lernen der homerischen Formen überall geschieht. Als Kontrole der Lehrer könnte das Extemporale doch nur von direktorialem Bureaukratismus geschätzt werden. Die richtige Aufsicht ist der Besuch des Unterrichts, die Beobachtung des lebendigen Verkehrs zwischen Lehrer und Schülern.

Über die schriftlichen Übersetzungen der oberen Klassen ist in den Lehrplänen von 1882 gesagt, daß sie eine Herrschaft über die Sprache nur innerhalb des durch die Lektüre zugeführten Gedankenkreises und Wortschatzes erfordern dürfen: „Als Verwertung des Lesens geben die Übungen im Lateinschreiben, sowohl Übersetzungen ins Lateinische als Bearbeitungen von Aufsätzen, erfahrungsgemäß den wichtigsten Beitrag zur Vertiefung der Lektüre in Hinsicht auf Sprache und Gedankeninhalt."

Infolge dieser Vorschrift benutzt man als Stoff für die Klassenarbeiten „Metaphrasen“ der gelesenen Schriftsteller, welche zu formalistischen Zwecken zurechtgemacht sind und sich eng an den gelesenen Text anschließen. Auch hier hat man wieder den Grundsatz aufgestellt, man müsse dadurch das Lesen unterstützen, die Schüler würden so angereizt, dem Lesen der Schriftsteller Fleiß und Interesse zuzuwenden. Das geschieht wohl, aber keineswegs zum Besten des Lesens selbst, sondern im Hinblick auf die Klassenarbeiten und für sie. Man will das wohl vielfach eigentlich nicht oder glaubt es nicht zu wollen, aber es ist die thatsächliche Wirkung, und die Absicht, diese Wirkung hervorzubringen, ist sehr verbreitet, wenn auch nicht immer bewußt und zugestanden.

Daß es so ist und sein muß, dafür ist amtlich gesorgt durch die Bedeutung, welche in der Reifeprüfung den schriftlichen Arbeiten beigelegt wird. Übrigens sind diese Metaphrasen ihrerseits in pädagogischer Hinsicht nicht minder schädlich als die Sätze für die Klassenarbeiten in den untern Klassen. Die „Konzentration“ verlangt, daß enger Anschluß an den Schriftsteller stattfinde. Was aber auf diese Weise geboten wird, ist meist nur ein mattes Echo des Gelesenen, das durch seinen Inhalt mehr schaden als nützen muß, weil es die Wirkung des vorher Gesagten beeinträchtigt. Andererseits sind bloße „Variationen“ — wie Weißenfels ausgeführt hat — zu widerraten, weil auch der geschickteste Lehrer die Feinheiten des Originals durch alle die Änderungen, zu denen er sich gezwungen sieht, um nicht das Gelesene zu wiederholen, zum großen Teile leider zerstören wird.

Am meisten leiden übrigens unter der Ordnung der Reifeprüfung grade diejenigen kleinen Lateinschulen (die Progymnasien und Realprogymnasien), welche die weitaus größte Zahl ihrer Schüler in das praktische Leben entlassen. Fast an allen diesen Schulen, deren Lehrpläne überhaupt so beschaffen sind, als ob sämtliche Schüler das Gymnasium und Realgymnasium ganz durchlaufen wollten, ist der lateinische Unterricht der Ober- und Untersekunda gemeinsam. Da nun in der Reifeprüfung eine schriftliche Übersetzung ins Lateinische geleistet werden muß, so beeinflußt diese auch hier den ganzen Unterricht und zwar in noch viel höherem Grade und noch viel mehr störend.

Den lateinischen Aufsatz bezeichnete noch im Jahre 1881 die westfälische Direktoren-Versammlung als die „Blüte, die Krone des humanistischen Unterrichts, die **Lebensfrage des Gymnasiums**“ — und heute wird seine Beseitigung selbst von den wärmsten Vertretern des lateinischen Unterrichts, wie z. B. von Lattmann, nur noch als eine Frage der Zeit angesehen.

Man darf ihn jetzt wohl endlich als verabschiedet betrachten, da der Realgymnasialdirektor Matthias ihn so verteidigt: „Der lateinische Aufsatz ist eine Schutzwehr gegen die vielen ungeeigneten Elemente, die unser Gymnasium heimsuchen. (Rheinische Direktoren-Versammlung 1887, S. 179.)

Auch Schiller meint (Fricks Lehrproben 1888, Heft 14, S. 50), es sei eine Inkonsequenz der preußischen Lehrpläne von 1882, das Verständnis der lateinischen Schriftsteller in den Vordergrund zu stellen und den lateinischen Aufsatz beizubehalten. Ich gehe weiter und sage, es war eine Inkonsequenz, neben dem Aufsatz noch die lateinische Klassenarbeit beizubehalten, weil sie auf dem gesamten Unterricht lastet und nicht das Lesen zum Mittelpunkt machen läßt, vielmehr sich zum Selbstzweck erhebt.

Der ganze Betrieb, die formalistische, grammatistische, skriptionistische Richtung stützt sich auf die Forderung der Lehrpläne, daß der Lesestoff für die schriftlichen Arbeiten verwertet werde, auf die Anordnung, daß letztere in der Reifeprüfung einen wichtigen Maßstab für die Beurteilung bilden und auf die Folge, daß sie trotz aller Mahnungen für die Lehrer nicht nur einen wichtigen, sonden den *wichtigsten* Faktor bilden bei der Berechnung der „Points“ für die Versetzungsreife. Durch jene Forderung der Lehrpläne ist gewissermaßen ein Zersetzungsprozeß eingeleitet, der zur Beseitigung der bisher üblichen schriftlichen Arbeiten führen wird und führen muß, wenn man unserer Jugend die längst verloren gegangene Lust an einem eingehenden, liebevollen Lesen der Alten wieder gönnen will.

Wie sehr das Interesse geschwunden, empfindet man ja tagtäglich im Unterricht und hören wir aus den Klagen der Direktoren-Versammlungen. Ich will hier nur das Urteil des Referenten der Versammlung von Ost- und Westpreußen 1886 (Weidmann S. 131) anführen: „In den 11 Jahren, die ich in Prima doziere, meine ich etwas gelernt zu haben, interpretiere den Horaz verständiger als vor 10 und anders als vor 5 Jahren, quäle keinen mit Grammatik und Stilistik mehr als nötig, reduziere alle Jahre die Zahl der Aufsätze und Exerzitien; ich bin geschickter, kurzweiliger und — wahrhaftig — nicht grämlich geworden. Aber trotz dessen geht es mit meinen Erfolgen bergab. Kein Primaner legt mehr Horaz-Kollektaneen an, obwohl er noch immer ein zwiefaches Anlage-Schema diktiert bekommt zu beliebigem Gebrauch. Gefälliges aus Horaz einmal freiwillig zu memorieren, dazu hat keiner mehr Neigung; obligatorische Privatlektüre habe ich seit 2 Jahren aufgegeben, es ist kein Raum mehr dafür; Livius als Quelle vom Blatt zu lesen, ist selten noch einer fähig; der Appell an die Erinnerungen der Klassenlektüre der Sekunda wird in Prima mit erstaunlichem Lächeln aufge-

nommen; Hexameter lesen können zwar fast alle Primaner, einen einzigen machen — alle zusammen nicht. Die Aufsätze werden immer knapper und fadenscheiniger, sind zum Teil völlig sinnbethörend, und die liebgewordene Gewohnheit lateinischer Korrektur mußte ich auch schon aufgeben, weil sie nicht mehr verstanden wird. Diese Herzensergießung abschließend, stimme ich einem Ausdruck von Rothfuchs zu: „Die antimoderne Weise des Lateinischen", wie er es treffend nennt, ist dem Jünglinge des wendenden 19. Jahrhunderts schwerer, als sie es früheren Geschlechtern war und ist nicht mehr interessant."

Mit dem Ausdruck „antimoderne Weise" ist der Kernpunkt der Sache getroffen: Wenn man den Begriff der Erziehung dahin fassen darf, daß dieselbe eine geistige Angleichung der heranwachsenden Jugend an den Bildungsstandpunkt des erwachsenen Geschlechts sein soll, so ist es nur mit Freude zu begrüßen, daß unsre Jugend der deutschen Litteratur, einem guten Geschichtsvortrage, den physikalischen und chemischen Experimenten ein lebendigeres Interesse zuwendet als dem lateinischen Unterricht, nachdem sie durch den öden, formalistischen Betrieb desselben von Sexta an gequält worden ist. Das Antimoderne der Unterrichtsweise muß aufhören, wenn das Latein überhaupt noch wirken soll.

Auch in rein pädagogischer Hinsicht ist diese Schreibarbeit zu verwerfen. Sie gerade ist es, welche den so sehr zu beklagenden Abstand der Schulaufgaben von den Forderungen des späteren Berufslebens befördert, die Erziehung zur Arbeit an sich, zum selbständigen Arbeiten vereitelt. Vor dieser unablässigen, unfruchtbaren Schreiberei müssen diejenigen Aufgaben in den Hintergrund treten, welche bei der Arbeit Freude und Erholung bringen und das Urteil bilden, indem sie Gedanken zuführen statt Wörter und Redewendungen. Ich denke dabei an die deutschen und nicht zum mindesten an die mathematischen Arbeiten. Denn seitdem der mathematische Unterricht aus einem dogmatischen ein praktischer geworden, ist es nicht schwer, hier zu derselben frei schaffenden Thätigkeit heranzuziehen wie im deutschen Unterricht. Da die Mathematik in ihrer strengen Gliederung auf der Denknotwendigkeit beruht, so können hier ganz andere geistige Kräfte in Bewegung gesetzt werden als im grammatischen Unterricht; unter Leitung eines tüchtigen Lehrers kann ein Lehrsatz aus dem anderen hergeleitet und das ganze Gebäude aufgeführt werden. Hier können Aufgaben gelöst werden, die etwas mehr als die einfache Anwendung fester Vorschriften erfordern, und das beseligende Bewußtsein, derartige Aufgaben selbständig gelöst zu haben, vermag kein anderer Unterricht dem Schüler zu bieten. Nirgends so wie hier kann ein Moment geistiger Erleuchtung über ihn kommen

und der Stolz eignen Schaffens ihm bewußt werden in dem Gedanken: „Ich habs gefunden.“

Wie sehr verschieden von solcher Arbeit das Übersetzen ins Lateinische ist, hat Neudecker zur Genüge gezeigt. Auch wenn das zu übersetzende Stück einen inhaltlichen Abschluß hat, so ist seine Einheit doch nur eine rein äußerliche, da die Arbeit in die Übersetzung der einzelnen Sätze zerfällt. Wirklich organisches Arbeiten findet dagegen statt bei dem Übertragen in die Muttersprache, denn hier geschieht eine Durchdringung der Einzelheiten durch das Ganze, hier kann der Sinn des einzelnen Satzes erst durch den Zusammenhang mit dem andern erfaßt werden, und das aus dem Einzelnen zu gewinnende Verständnis für das Ganze wirkt zurück auf das Einzelne. Jedes Übertragen in die Muttersprache erfordert zwei fruchtbringende Arbeiten: erstens muß jeder Satz sprachlich und logisch erkannt werden, er muß in Einklang gesetzt werden mit dem Vorhergehenden und dem Folgenden. Zweitens muß aus den verschiedenen Bedeutungen die für die Stelle passende gesucht, nicht bloß der richtige, sondern auch der schönste Ausdruck gefunden werden.

Wenn wir wirklich — wie Jäger meint — Deutsch treiben, indem wir Latein treiben, so müßte die Blütezeit der lateinischen Klassenarbeiten zugleich die des deutschen Stils sein. Wie sehr das Gegenteil der Fall, liegt für jeden, der sehen will, klar vor Augen an den deutschen Arbeiten unserer Gymnasiasten.

Wenn es andererseits wahr ist, daß Übersetzungen aus einer Sprache dieser selbst großen Gewinn bringen, so müssen auch Übersetzungen aus dem Latein ins Deutsche (welche, wie wir gesehen haben, allein möglich sind) dem Latein großen Gewinn bringen.

Gerade der gründliche Ciceronianer Ernesti meint, der stupor paedagogicus entstehe aus dem Lesen der Alten mit Notwendigkeit, wenn dasselbe ausschließlich auf den Stil gerichtet sei. Er hielt u. a. eine Rede mit dem Thema: Majus utiliusque esse Latinos auctores intellegere quam probabiliter Latine scribere et plerumque illud non posse qui hoc possit. Herbart spricht sich gegen das Lateinschreiben so aus: „Von diesem behaupte ich, daß es zugleich die Lehrer und Schüler verstimmt und daß nur eiserne Naturen (bekanntlich giebt es deren, die auch in schädlichen Dünsten gesund bleiben) dabei bestehen können. Anfang, Mitte und Ende dieses Lateinlernens ist eine Quälerei um geringen Lohn.“ (W II, 155.)

Unsere Schulen sind keine Pro-Seminare für künftige Philologen. Es ist hohe Zeit, mit diesem ganzen Schreibmechanismus gründlich aufzuräumen. Man lasse die schriftlichen Übersetzungen bis auf einzelne Übungen allmählich wegfallen. Außer

dem lateinischen Aufsatz beseitige man das scriptum aus der Reifeprüfung und setze an dessen Stelle, wie für das Griechische, eine schriftliche Übersetzung aus dem Lateinischen ins Deutsche.

Mit dieser einen Maßregel wird alsbald statt des wahrhaft banausischen Betriebes ein pädagogisches Verfahren eintreten, Schüler und Lehrer werden von einem erdrückenden Alp befreit werden. Ich will hier nur andeuten, wie niederdrückend, Körper und Geist erschlaffend die unablässigen eintönigen Korrekturen auf die Lehrer wirken, zumal sie in dem quälenden Bewußtsein geleistet werden, daß der Erfolg der ungeheuren Mühe gleich Null ist. Dazu sollten eigentlich unsere philologischen Lehrer ihre Studien nicht gemacht haben, daß ihre Hauptthätigkeit von Sexta an bis in die Reifeprüfung hinein besteht in einer fortwährenden Verleitung zum Fehlermachen und in dem wöchentlichen Ziehen vieler Hunderte von roten Fehlerstrichen.[1])

Es liegt wirklich kein Grund vor, das Verfehlen eines Ablativs auf e oder i, eines Genitivs auf um oder ium, eines seltenen Averbos so gar tragisch zu nehmen. Der Bildungsstand der leitenden Kreise unseres Volkes wird davon nicht bedingt. Man sollte sich dafür lieber gewöhnen, bei groben Verstößen gegen die Muttersprache nicht beide Augen zuzudrücken. Freilich dürfte dann der Schulrat nicht — wie es nicht selten vorkommt — in der Reifeprüfung das Averbo entlegener lateinischer Zeitwörter herleiern lassen — ein Beweis, wie sehr unsere gesamte Schulthätigkeit im Banne der Grammatik steht.[2])

---

[1]) Es kann keinen untergeordneteren Standpunkt geben als den jener Fehler- und Nummern-Pädagogik, welche die Reife schließlich nach Dutzenden von ganzen und halben Fehlern berechnet: 9 Fehler: „Noch genügend", 10 Fehler: „Nicht ausreichend", 15 Fehler: „Ungenügend", 20—40 Fehler: „Unkorrigierbar" ꝛc. — Bezeichnend ist auch die beliebte Übersicht in den Programmen über das in einem Jahre Geleistete: „Im Sommer: Nominativ, Akkusativ, 20 Extemporalien, im Winter: Genitiv, Dativ, Ablativ, 24 Extemporalien." Man liebt es bei uns, über die Routine der französischen Gymnasien zu spotten. Nach dem gründlichen Umschwung, der sich dort in den letzten 15 Jahren vollzogen, dürften wir meines Erachtens am wenigsten Grund zu jenem Gespötte haben. — In England hat man bekanntlich niemals mündliche oder schriftliche Übersetzungen aus der Muttersprache in die alten Sprachen machen lassen. Die Vorliebe, mit welcher dort die Erwachsenen sich dem Lesen der Alten hingeben, steht damit in ursächlichem Zusammenhang.

[2]) Das Ideal einer Prüfung wäre die ohne Vorbereitung abgelegte. Um diesem Ideal nahe zu kommen, müßte man Prüfungs-Ordnungen, welche ganze Reihen von verschiedenartigen Einzelheiten verlangen und dadurch zur Zersplitterung und Gedächtnisarbeit führen, möglichst verbessern. Eine bedeutende Besserung wäre die Beschränkung der Prüfung auf die in Prima gelehrten Fächer. Bei allem Lernen muß mit

Natürlich könnte der lateinische Unterricht nicht ganz in der von Jacobs empfohlenen Weise eingerichtet werden. Damals konnte er in behaglicher Breite verlaufen, er war das Rückgrat der höheren Schule, um das alle andern Fächer in bescheidener Weise sich gruppierten. Man kannte nicht die Reifeprüfungen, die eingehenden Kontrolen und Versetzungen, wie wir sie kennen in ihrer den gesamten Unterricht in genauster Weise regelnden Wirkung. Man litt nicht unter der Menge der Fächer und dem jetzt so stark entwickelten Fachpatriotismus; auch die Schwierigkeiten des Massenunterrichts bestanden damals nicht.

Aber daß der lateinische Unterricht nicht drei Jahre lang an dem dünnen Faden der Grammatik fortgesponnen werden muß, ehe man den Cäsar liest, zeigt uns das Realgymnasium in Altona und die nach seinem Muster eingerichteten Schulen in Güstrow und Magdeburg. Dort ist der Beweis erbracht, daß nach einjährigem Unterricht in IIIb mit 7 wöchentlichen Stunden Cäsar mit gutem Erfolge in IIIa gelesen werden kann, statt nach dreijährigem Unterricht in je 9 wöchentlichen Stunden.

---

Neudeckers Ansicht über die zukünftige Gestaltung des lateinischen Unterrichts wird vertreten in einer unlängst veröffentlichten Schrift von O. Perthes.[1]) Auch er hält eine Änderung der Reifeprüfung für dringend notwendig. Sein Vorschlag lautet: „Als schriftliche Probearbeit bei dem Abiturientenexamen und bei jeder Versetzung von Sexta an wird gefordert die Übersetzung eines lateinischen (bezw. griechischen) Textes ohne Hilfe von Wörterbuch und Grammatik und zwar 1. eine genaue wörtliche Übersetzung, 2. eine Übersetzung derselben in wirkliches Deutsch.

---

dem helleren Hervortreten der Endergebnisse ein Teil des Weges, auf dem man zu ihnen gelangt ist, in das weniger helle Gebiet des Bewußtseins zurücktreten. Psychologisch ist dies nicht anders möglich.

[1]) „Die Notwendigkeit einer durchgreifenden Umgestaltung unseres Schulwesens. Eine Antwort auf Oskar Jägers Schrift: Das humanistische Gymnasium.“ Von Otto Perthes, Oberlehrer am Gymnasium in Bielefeld, Gotha bei Perthes. — Der Verfasser tritt für die von Jäger so scharf verurteilte „Massenpetition“ ein, welche er selbst übrigens nicht unterzeichnet hat. Aus den vielen von ihm gebotenen interessanten Einzelheiten will ich hier die eine hervorheben, daß der verstorbene Döllinger ihm erklärt hat, er habe die Unterzeichnung der Heidelberger Erklärung abgelehnt, weil die Verfasser sich geweigert, die Klage über Überbürdung darin aufzunehmen, während er doch „seit langen Jahren die Eltern von allen Seiten her so entsetzlich, so ganz entsetzlich darüber klagen gehört“. — Bei dieser Stelle betont auch Perthes, daß zwei Drittel der deutschen Professoren jene Erklärung nicht unterzeichnet haben.

Ich kann die gehaltvolle Schrift von Perthes der eingehenden Beachtung aller Lehrer und Laien aufs wärmste empfehlen, nicht etwa weil sie Jäger eine ganze Reihe von Widersprüchen und Inkonsequenzen nachweist, sondern hauptsächlich wegen der maßvollen, von gründlicher Überlegung und Weite des Gesichtskreises zeugenden Art, in welcher eine Reihe von grundsätzlichen Fragen erörtert werden, die von Jäger in Übereinstimmung mit den Unterrichtsbehörden mit der Lateinfrage in Zusammenhang gebracht worden sind. An keinem Punkte konnte Perthes besser einsetzen, wenn er beweisen wollte, wie sehr seit Jahrzehnten unser höheres Unterrichtswesen von Schlagwörtern, Halbheiten, Phantomen beherrscht worden ist.

Da die Erörterung einiger dieser Fragen in das Bereich unserer Aufgabe fällt, so will ich sie Perthes selbst führen lassen und damit zugleich eine Anschauung von dem Gehalt seiner Schrift geben.

Die Grundsätze, auf denen nach Jäger das höhere Schulwesen beruht, sind kurz gefaßt folgende: Das Gymnasium ist die Anstalt, welche diejenigen erzieht, die einst die Universität besuchen wollen und die zu „leitenden" Stellungen im Staate gelangen sollen. Das Gymnasium gewährt zu beidem (vor allem durch den seitherigen Betrieb des lateinischen Unterrichts) die beste Vorbereitung, weil es die idealste Geistesrichtung giebt, welche darin besteht, das Wissen lediglich um des Wissens willen zu suchen ohne Rücksicht auf Nützlichkeit.

Diese Anschauungen, welche zu Anfang unseres Jahrhunderts unser höheres Schulwesen beherrscht haben, sind, wie Perthes ausführt, in Wahrheit ein Gewebe von Trugschlüssen, welche aber wirksam sind, weil ein kleiner Kern von Wahrheit in ihnen steckt und weil alle diejenigen, welche als Lehrer oder Behörden in dem großen Getriebe des Schulwesens mitarbeiten, an ihnen eine Stütze für die Art ihrer Arbeit suchen und finden. Der lateinische Unterricht mußte bis jetzt in der bekannten Weise gehandhabt werden selbst gegen die bessere Einsicht aller Beteiligten, weil über den Lehrern, Direktoren, Schulräten die Lehrpläne, Reifeprüfungen, die Prüfungsordnungen aller gelehrten Berufsarten stehen. Schon der Begriff „leitende Stellung" und die Art, wie die Gymnasialbildung dazu in Beziehung gesetzt wird, enthält einen verhängnisvollen Irrtum, der unser Schul- und Staatswesen beherrscht.

Eine Verordnung des Jahres 1818 schließt ausdrücklich von den leitenden Kreisen, welche das Wohl des Staates ohne Rücksicht auf eigne Ehre oder eignen Vorteil suchen sollen, alle diejenigen aus, welche dem Erwerbsleben angehören, Kaufleute, Industrielle,

Landleute, Bauleute 2c. In Wahrheit, meint Perthes, nimmt jeder Fabrikherr, jeder Gutsbesitzer, auch jeder Handwerksmeister, der Gesellen und Lehrlinge hält, eine „leitende" Stellung ein. Die Fähigkeit dazu hängt von dem Maße geistiger Bildung ab, diese ist aber nicht identisch mit irgend einer bestimmten Art von Schulbildung, also auch nicht mit Gymnasialbildung. Jene Anschauung hat zu einer Überschätzung des Gymnasiums geführt, die darin ihren Höhepunkt gefunden, daß man es geradezu zur äußeren Scheidewand zwischen „leitenden" und „geleiteten" Ständen gemacht hat[1]). Nicht nur zur Natur steht das heutige System im Gegensatz, sondern auch zu dem Geiste des Christentums. Die Bibel bezeichnet die Treue in der Verwendung der von Gott verliehenen Gaben als den Weg zur Herrschaft. „Der treu war über ein Pfund, ward über zehn Städte gesetzt."

Ebenso unhaltbar wie die Theorie von der Scheidung in leitende und geleitete Kreise je nach der vorhergegangenen Schulbildung ist die Behauptung: Das Gymnasium bietet deshalb die beste Vorbereitung für die Universität und für die leitenden Stellungen, weil es durch seine Entfernung von allem Nützlichen zu idealer Gesinnung erzieht. Jäger sagt: „Die Eigentümlichkeit des Gymnasiums besteht darin, daß es gerade diejenigen Fächer, welche von dem unmittelbar Nützlichen, von dem Tagesleben der Gegenwart und dessen Bedürfnissen am weitesten entfernt sind, das Lateinische und Griechische in den Mittelpunkt stellt und ihnen die meisten Stunden einräumt, und, muß man hinzusetzen, daß es auch für die übrigen Fächer ein dem utilitarischen Prinzip gerade entgegenstrebendes Verfahren beobachtet – jemehr ein Gegenstand dem unmittelbar Nützlichen zu dienen scheint, ihn um so weniger reich mit Stunden ausstattet. Es ist recht eigentlich das Hauptmoment im Prinzip des Gymnasialunterrichts als Vorbereitungsunterricht für die Universität, daß man mit dem Lateinischen und Griechischen keinen Kuchen backen und keine Dampfmaschine heizen und keinen Hund vom Ofen locken kann; es ist grundwesentlich, daß seine Schüler Respekt bekommen vor dem Wissen als solchem, vor dem Wissen um des Wissens willen." (Jäger, Gymnasium und Realschule I, O. S. 14, 15.)

In seiner neuesten Schrift stellt Jäger unter den leitenden Grundsätzen des Gymnasiums die Idealität desselben in den Vordergrund. Hier gehe der Jugend die Ahnung auf, „daß Streben nach Wissen zugleich Streben nach sittlicher Vervollkommnung ist. Wir wiederholen aber, daß dieses Höchste geübt werden kann nur an einem Objekt oder Substrat, das, wir möchten sagen,

---

[1]) Ich erinnere an die eigenartige Rechtfertigung des lateinischen Aufsatzes durch den Realgymnasialdirektor Matthias.

von vornherein vor jedem Verdacht geschützt wird, zugleich nützlich im platten Sinne des Wortes zu sein." Wie es aber mit dem „Wissen um des Wissens willen" bestellt ist, ergiebt sich aus Jägers eigner Schilderung in seiner Schrift „Aus der Praxis" S. 85 und S. 65. „Sagen wir nur die Dinge grade heraus. Eine Lektion — eine Stunde, auf welche der Schüler ex officio sich freuen kann, giebt es in der im 19. Jahrhundert entdeckten, encyklopädisch beschriebenen und systematisch dargelegten pädagogischen besten Welt nicht mehr: auch da nicht, wo der Lehrer des Deutschen kein Pedant ist. Für Ausmerzung dieser Freude sorgt unser vortreffliches Abiturientenexamen. Geht einmal dem Lehrer bei einer Stelle das Herz begeistert auf — aha, denkt der Schüler, jetzt spricht er besonders lebhaft, das könnte so ein Abituriententhema sein! und macht sich seine Notizen. — Für die nächste Zeit wird den jungen Leuten alles Studium gründlich verleidet und auf der Universität halten sie sich schadlos für ihre Primajahre."

In diesem von dem eifrigsten Vertreter des Gymnasiums selbst zugestandenen traurigen Endergebnis erblickt Perthes gerade die Folge des verkehrten Grundsatzes, der in sich unwahren Idealität, das Wissen um des Wissens willen fern von aller Nützlichkeit suchen zu lassen, welches in dem Übersetzen aus der deutschen in die alten Sprachen als Mittelpunkt des gesamten Gymnasialunterrichts seine vollständigste Ausgestaltung findet. Infolge dieses verkehrten Grundsatzes bleibt eine Menge berechtigter Triebe zur Arbeit unberücksichtigt, sie werden erstickt oder geraten auf falsche Bahn.

Das Wissen lediglich um seiner selbst willen zu erstreben, will Perthes für einzelne als Lebensaufgabe gelten lassen, als eine edle und große Aufgabe, die aber nicht größer ist als jede andere, die im sittlichen Sinne erfaßt und gelöst wird. Nach christlichem Begriffe ist es eine arge Verirrung, das Streben nach Erkenntnis für die höchste Thätigkeit des menschlichen Geistes zu erklären. Nicht die Erkenntnis, sondern die Liebe erklärt der Apostel Paulus für das Höchste; er fordert dazu auf, am meisten nach den Gaben zu streben, durch welche man der Gemeinde am meisten nützen kann. Das idealste Ziel beim Studieren ist, einst mit dem Erlernten den Mitmenschen, dem Staat, der Kirche zu dienen. Je deutlicher der Schüler bei seiner Arbeit wahrnimmt, daß sie ihn vorbereitet auf dieses höchste Ziel, das den Menschen auf Erden beschieden ist, desto mehr erziehlichen Wert hat sie. Mit vollem Rechte sagt von Richthofen in seiner trefflichen Schrift „Zur Gymnasial-Reform": „Die besondere gymnasial-schulmäßige Idealität und Humanität, die im Reiche der Gedanken eine vornehme Ausnahmestellung und Überhebung über die praktische Idealität und Humanität pätendiert, ist nach unseren Ansichten

geradezu verwerflich. Das Vaterland, unser Staat und Volk, das nützliche Schaffen in ihm, eines jeden nach seinen Kräften und Verhältnissen, das ist es, wofür wir unsere Jugend erwärmen, ihre Herzen erfüllen und sie durch die Schule zu nützlicher Thätigkeit angeregt sehen wollen. Wir wollen nicht, daß unserer Jugend als engherzig bezeichnet werde, worin wir die Erfüllung ihres höchsten Lebenszweckes finden."

Selbst den Arbeiten, um sich für den künftigen Beruf fähig zu machen, schreibt Perthes ein sittliches Recht zu. Das „im Schweiße deines Angesichts sollst du dein Brot essen" ist ein Naturgesetz, in welchem als nächste Triebfeder zur Arbeit die Sorge für die materiellen Bedürfnisse des eigenen Lebens erklärt ist, und andererseits ist die Berechtigung, in der Welt zu existieren, an das Arbeiten, das nützliche Schaffen geknüpft. Wer nicht arbeitet, der soll auch nicht essen. Auch diese Seite der Arbeit ist eine berechtigte, weil von Gott geordnete. Will man der Jugend solche Wahrheiten verhehlen und sie absichtlich ideal machen durch Beschäftigungen, welche vor dem Verdacht der Nützlichkeit geschützt sind, so erzieht man sie zu einem übertriebenen, in sich unwahren Idealismus, der nur Schein bleibt und notwendig früher oder später in einen ebenso übertriebenen Realismus umschlägt.

Als einen weitern Vorzug des Gymnasiums führen Jäger und seine Gesinnungsgenossen an, daß dasselbe die Gewähr gebe für eine Gemeinsamkeit der Bildung innerhalb der leitenden Kreise unseres Volkes. „Die leitenden Kreise unseres Volkes, sagt Jäger, haben das Bedürfnis, sich auf der Grundlage einer gemeinsamen Bildung zu verständigen." Diese gemeinsame Grundlage soll das Latein sein, es ist das „eine tiefgelegte Fundament", auf welchem man sich nicht nur auf der Universität, sondern auch später leicht verständigen kann.

Dagegen bemerkt Perthes: Blickt man auf die Parteiungen in unserem politischen Leben, auf den Kampf um Schule und Kirche, so muß man sagen, daß das Latein als Grundlage der Verständigung nur zu wenig geholfen hat. Bonitz hat bereits als Beweis gegen diese angeblich gemeinsame Grundlage darauf hingewiesen, wie die Verständigung zwischen Mann und Weib durch Mangel an Latein seitens des letzteren nicht gehindert werde.[1]) Er stellt der Gemeinsamkeit altklassischer Studien das

---

[1]) Ich will die von Perthes nur angezogene Äußerung wenigstens teilweise anführen: „Und ein Riß in die gemeinsame Bildung der Nation? Wenn wirklich das Latein, welches der Gymnasiast oder der Realschüler bis Tertia oder höchstens Unter-Sekunda sich aneignet, bisher der Kitt unserer gemeinsamen Bildung gewesen wäre, so wäre es mit unserer Bildung und ihrer Gemeinsamkeit sehr übel bestellt und es wäre hohe Zeit, an eine Um-

gemeinsame Verständnis der deutschen Litteratur und Geschichte gegenüber. Aber auch er hat nicht angegeben, was notwendigerweise die gemeinsame Grundlage für die leitenden Kreise sein muß. Wünschenswert ist gar vieles, notwendig ist weder Latein, noch deutsche Litteratur, noch Geschichte. Als unbedingt notwendig zur Verständigung muß aber gefordert werden, daß die durch Besitz und Bildung bevorzugten Klassen ihre Bevorzugung weniger als Recht auffassen denn als Verpflichtung. Sie sollen auch die geistigen Güter nicht suchen und schätzen wegen der Freude an der „selbst geschaffenen Erkenntnis", sondern als ein ihnen von Gott anvertrautes Pfund, als gute Haushalter, ein jeder mit den Gaben, die er empfangen hat.

Wird diese Gesinnung der Jugend anerzogen, mag sie in einem Gymnasium oder einer Fachschule aufwachsen, so ist das die denkbar höchste Grundlage zur Verständigung über die wichtigsten Fragen des sozialen Lebens und zwar nicht nur innerhalb der „leitenden" Kreise untereinander, sondern auch der besitzenden mit den besitzlosen. Und das letztere ist noch wichtiger als das erstere. Daß unser höheres Schulwesen das nicht thut, weil es durch falsche Idealität einerseits und durch Standesrücksichten andererseits vergiftet ist, das ist der schwerste Vorwurf, der gegen dasselbe vorliegt und die dringendste Ursache zu tief eingreifender Umgestaltung. Wie verhängnisvoll jene Fehler auf die Schulpolitik eingewirkt haben, ergiebt sich schon allein daraus, daß das Fachschulwesen Preußens sehr weit hinter dem anderer Staaten zurückgeblieben ist.[1]) Bezeichnend hierfür ist die Thatsache, daß es nicht einmal ein amtliches Verzeichnis der im preußischen Staate bestehenden Fachschulen giebt.

---

Das Angeführte wird genügen, um erkennen zu lassen, mit welchem sittlichen Ernste Perthes jenen einseitigen Doktrinarismus bekämpft, der eine Schule theoretisch aufbauen zu müssen glaubt, während doch jede Schule ihren Ursprung in praktischen Bedürfnissen hat. Muß man denn immer und immer wiederholen, wie das Gymnasium selbst unter diesem öden Theoretisieren schwer

---

kehr zu denken. Aber besteht denn etwa zwischen Männern der umfassendsten Bildung und gebildeten Frauen jene als Schreckbild uns vorgehaltene Kluft? Und doch hat bis jetzt nur ausnahmsweise Verstiegenheit Mädchen und Frauen zum Erlernen der lateinischen Sprache geführt." (Bonitz in den preußischen Jahrbüchern B. 35 S. 159.)

[1]) Darüber hat Perthes ausführlich gehandelt in seiner Schrift: „Mitschuld des höheren Schulwesens an der Überfüllung in den gelehrten Ständen."

gelitten, wie z. B. der schielende Begriff der „allgemeinen Bildung" eine gesunde Entwicklung unseres Schulwesens gehindert hat? So lange das Gymnasium Vorbereitungsschule für die Universität war, vermittelte es die höhere allgemeine Bildung, an der die leitenden Kreise teilnahmen, der Adel, die Geistlichkeit, der Beamtenstand, denn infolge der Vernichtung unsrer nationalen Gesellschaft durch den dreißigjährigen Krieg war unser akademisch gebildeter Beamtenstand das, was der Großhandelsstand, der Waffen- und Gerichtsadel, die Gentry für Italien, Frankreich, England waren. Die höhere allgemeine Bildung war nur eine, sie war eine gelehrte, wesentlich antik-klassische. Als dann allmählich der unabhängige Kaufmann und Gewerbetreibende neben dem Beamten — an äußerer Unabhängigkeit und gesellschaftlichem Einfluß ihn vielfach überragend — der tonangebende Vertreter der deutschen Gesellschaft wurde, erhob sich ein moderner Begriff der allgemeinen Bildung.

Diesem geschichtlichen Dualismus gegenüber hätte das Gymnasium eine klare Stellung einnehmen müssen, aber es wollte beide Arten von Bildung vereinigen und verlor so seinen einheitlichen Charakter, Jedoch das Bewußtsein, daß man doch nicht zwei Herren dienen könne, brachte die Gymnasial-Pädagogen dazu, das Schlagwort „formale Bildung" desto stärker zu betonen und gegenüber der Unzufriedenheit der an der Schule beteiligten Kreise auszuspielen. Die Hauptfächer des Gymnasiums, die beiden alten Sprachen, galten nun als theoretisch die besten für alle höhere Ausbildung, den andren sprach man eine formal bildende Kraft ab, sie sollten nur „utilitaristische" Kenntnisse entwickeln und den Materialismus befördern. Nun sollten die Gymnasien nicht mehr Gelehrtenschulen sein, sondern Schulen einer lediglich allgemeinen Bildung und zwar einer „formalen", welche allen, Studierenden und Nichtstudierenden, zuteil werden mußte.[1]) Der ursprüngliche Zustand wurde also gerade umgekehrt:

[1]) Der Philologe Thiersch, der Reformator des bairischen Schulwesens, meinte, nichts könne die Schulung des Verstandes durch die lateinische Grammatik ersetzen, sie sei dem barfüßigen Gänsehirten so nützlich als dem künftigen Philologen. Im Jahre 1843 lobt er die Lateinschulen Württembergs als „das Kleinod unter allen Schätzen auf dem Gebiet der gelehrten Schulen in Deutschland", denn dort gingen barfüßige Knaben mit Caesar und Xenophon zur Schule. „Ich würde, sagt er bei dieser Gelegenheit, kein Kind in eine Realschule schicken, und wenn es weiter nichts als ein Nagelschmied werden sollte." Die Lehrer dieser von Thiersch verherrlichten Schulen klagten freilich: Durch Zwang und Schläge würden die unmündigen Kinder angehalten, unverstandene Regeln auswendig zu lernen, durch fortgesetzte Dressur werde allmählich eine gewisse Fertigkeit im Gebrauch der lateinischen Sprache erreicht auf Kosten der sinnlichen und

Die Studierenden sollten ihre grundlegende Bildung auf einer allgemein bildenden Schule erhalten, nicht mehr auf der alten Gelehrtenschule. Dadurch verfiel das Gymnasium, diese im weitesten Umfange allgemein bildende Schule, in einen immer stärkeren Encyklopädismus, der die Bildung des Urteils wie des Charakters aufs äußerste erschwert, wenn nicht unmöglich macht. Dieser unerträglichen Überbürdung kann nur dadurch abgeholfen werden, daß an die Stelle des jetzigen klassisch-humanistischen Gymnasiums mit dem verzerrten Bildungsideale einer abstrakten rein formalen Bildung (mit Aufhebung der begrifflich ganz unhaltbaren Unterscheidung in humanistische und realistische Schulen) eine national-humanistische Schule tritt, welche auf den Unter- und Mittelstufen außer der elementaren die allen notwendige heutige allgemeine Bildung darbietet. Auf der oberen Stufe müßte Gabelung eintreten und allgemeine Fachbildung, teils in vorwiegend naturwissenschaftlich-mathematischer, teils in historisch-sprachlicher Richtung gepflegt werden. Das Griechische müßte wahlfrei sein.[1])

---

geistigen Fähigkeiten. — Zwanzig Jahre vor Thiersch hatte übrigens der große F. A. Wolf, der Begründer der Philologie als Altertumswissenschaft, andere Ferderungen an das öffentliche Unterrichtswesen gestellt. In seinen Consilia scholastica sagt er u. a.: „Der Arzt braucht weder Latein noch Griechisch, Griechisch braucht nur der Theologe und Philologe. Die zwei oder drei oberen Klassen der Gymnasien sind nur für künftige Studierende. Machen äußere Ursachen dies unmöglich, so ist durch Dispensationen und Parallelstunden zu helfen. Durch Zwang läßt sich der Natur nichts abgewinnen, aller Unterricht, der nicht den individuellen Fähigkeiten und Neigungen angemessen ist, ist vergeblich. Es geht nicht jedes in jeden Kopf, philologische und mathematische Talente finden sich selten vereinigt. Selbstthätigkeit ist die Bedingung alles Erfolgs, um so mehr, je älter der Schüler ist.“

[1]) Die Unhaltbarkeit der bestehenden Zustände ergiebt sich aus folgenden Zahlen: In Preußen sind 93 Prozent aller höheren Schulen Lateinschulen. Diese sind sämtlich Vorbereitungsschulen zur Universität; auf die vor der Reifeprüfung Abgehenden nehmen die Lehrpläne durchaus keine Rücksicht. Dabei sind aber in den letzten 10 Jahren nur 21,4% aller früheren Besucher von Sexta als Abiturienten entlassen worden. Nicht die Hälfte aller Sextaner erreicht Ober-Sekunda. Nur 27% derjenigen, welche das Griechische in Unter-Tertia begonnen, bleiben bis zur Reifeprüfung. Diese den Weg zur Universität unterbrechenden Schüler scheiden nach Herrn v. Goßlers Erklärung aus mit einer verkrüppelten und verstümmelten Bildung. — Von den 535 höheren Schulen ist in mehr als 300 Städten ein Gymnasium oder Realgymnasium die einzige höhere Schule, so daß alle Eltern, welche ihren Kindern eine bessere als die Elementar-Schulbildung verleihen wollen, gezwungen sind, sie den Weg zur Universität betreten zu lassen. Die Elementarschule ihrerseits kann ihren Lehrplan nur den schwächeren Kindern anpassen. Bei guter Begabung erreicht aber ein Knabe schon mit dem elften Jahre die erste Klasse der Volksschule, wo er bis zum 14. Jahre sich aufhalten, also still-

Die geschichtliche Betrachtung lehrt, daß die Bedürfnisse des Lebens, die Kulturaufgaben einer jeden Zeit für die Aufnahme der einzelnen Fächer in den Lehrplan maßgebend gewesen sind, nicht theoretische Erwägungen über ihren inneren Bildungswert. Die Aufgabe der Lehrkunst ist, einen jeden Unterrichtsgegenstand so zu behandeln, daß ein möglichst großer Gewinn an idealem Bildungsgut für die Jugend daraus erwächst.

In Griechenland war man so „utilitaristisch", nur der Redekunst ein wirkliches Studium zu widmen, weil man sie für das öffentliche Leben „brauchte", und in Deutschland fing man an, Latein zu lehren, als man es „brauchte".

„Der Geist der Schule muß sich nähren von dem uns alle umgebenden Leben, mit dessen wechselnden Zeitströmungen die Grundsätze der Bildung andere werden. Für den Erfolg alles Unterrichts ist aber der Glaube an die Ersprießlichkeit und Notwendigkeit des zu Erlernenden von der größten Bedeutung. Mit der wachsenden Fülle des Lernenswerten ändert sich die Natur der menschlichen Seele nicht. Eine gesunde Pädagogik kann nicht zweifelhaft sein, was sie gegenüber der Mannigfaltigkeit der Gegenstände zu thun hat. Sie wird sich, wie vieles auch Beachtung fordert oder verdient, nicht verleiten lassen, von vielem etwas weniges zu bieten, sondern vorziehen, in engerem, das Wesentliche enthaltenden Kreise die Jugend zu dem Wissen und Können zu bringen, das sie fähig macht, jenseits der Schulzeit je nach Vermögen und eignem Urteil selbständig weiter zu arbeiten." (Wiese, Kirchliche Monatsschrift 1887, Heft 3.)

Wie die Welt nun einmal geworden ist, so muß jetzt bedeutend mehr gelernt werden als früher, aber es ist zu verhüten, daß durch die fortgesetzte Anfüllung mit vereinzeltem Stoffe eine Entleerung des Gemütslebens entstehe, daß das individuelle und ursprüngliche Vermögen des Einzelnen verkümmere.[1]) Das

---

stehen muß, falls er nicht eine höhere Schule besucht. Also die allgemeine Schulpflicht füllt die höheren Schulen und wird sie stets mehr füllen. Dagegen giebt es keine Abhilfe, es kommt nur darauf an, für die nicht zum Studium bestimmten Knaben die passenden Schulen in genügender Zahl zu schaffen. Nötig ist möglichst lange Hinausschiebung der Wahl des Berufes (nicht schon in Sexta), gemeinsame Grundlegung moderner allgemeiner Bildung, Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse einer übergroßen Menge, vorausgesetzt, daß dabei die weiter strebende Minderheit ihre Berechtigung findet.

[1]) Bereits im Jahre 1828 klagte R. von Raumer: Die Gelehrtenschule, die thatsächlich nicht blos von zukünftigen Gelehrten besucht werde, nehme auf die Anforderungen des Berufs gar keine Rücksicht, um bloß Menschen im allgemeinen zu bilden: „Überzeugt, daß eins sich nicht für alle schicke, erlaubte und billigte man sonst, wenn ein Schüler nach Maßgabe seiner Anlage und seines künftigen Berufes einem oder dem andren Gegenstande

wenige Notwendige macht einen tieferen Eindruck, ermöglicht Kraftübung, Selbständigkeit des Denkens. Der heutzutage so häufige Irrtum, daß Wissen, vereinzeltes Gedächtniswissen, Bildung sei, ist eine Folge des uns überkommenen Schulsystems.

Grade in den Jahren des beginnenden Jünglingsalters, wo das Bedürfnis und die Fähigkeit begrifflicher Zusamenfassung hervortritt, wirkt das immerhin nicht ganz zu beseitigende Vielerlei weniger verwirrend und schädigend, wenn es von einer ordnenden und einenden Kraft zusammengehalten wird. Diese ist der Hinblick auf den künftigen Beruf — nimmt man doch auch als richtigen Maßstab für die Berechtigungen der verschiedenen Schulen die beste Vorbildung für einen Beruf. Durch seinen Beruf erhält der Einzelne seine Beziehung auf die Gesamtheit, durch den Beruf wird das Einzelleben verallgemeinert und erhoben. Die eigentlichen Fachschulen erhalten Maß und Richtung durch die Anforderungen eines einzigen Berufes, die von uns gewünschten Oberschulen (mit Gabelung) würden zu **Berufsarten** vorbilden, sie würden nicht verabreichen eine charakterlose, verblaßte allgemeine Bildung, ein angeklebtes Wissen, das unsere Jünglinge möglichst bald nach Verlassen der Schule abfallen zu lassen sich bemühen.

Paul de Lagarde hat in seinen geistvollen deutschen Schriften auch diesen Gegenstand behandelt. In seinem Aufsatze: „Über die gegenwärtige Lage des deutschen Reichs“ sagt er u. a.: „Unsere jetzigen Gymnasiasten und Realschüler haben keine Pflicht . . . Mit der Redensart, es sei ihre Pflicht, allgemeine Bildung zu erwerben, zwingt man sie nicht . . . Der künftige Lebenslauf dieser jungen Leute steht mit dem, was sie auf der Schule zu leisten haben, direkt in gar keiner Beziehung . . . Das Gesundeste, was wir in Deutschland haben, das Heer, wird so zu sagen nur in Fachschulen erzogen. Es lernt, was es braucht, ohne irgend welche allgemeinen Redensarten: wer in ihm das nicht leisten will, was er zum Besten des Vaterlandes leisten muß, wird rücksichtslos beseitigt. Wir erhalten dadurch einseitige Menschen, die aber wirkliche Menschen, nicht Ständer sind, an denen man den Trödel früherer Jahrhunderte aufgehängt hat, und die, falls sie irgend warum das Bedürfnis weiterer Bildung und die Fähigkeit, sie zu erwerben, fühlen, diese Bildung sich

---

mit besonderem Eifer oblag; jetzt dagegen heißt es: Alles ist für jeden gleich wichtig, kein Fortschritt ist in einer höheren Schule erlaubt, so lange nicht das Wissen in allen Gegenständen gleich gewachsen ist. Diese Mechanik, vom Standpunkt untergeordneter negativer Abstraktion für die höchste Weisheit ausgegeben, ertötet in Wahrheit Lust, Liebe, Geist, Individualität und verschafft denjenigen das höchste Lob, die sich zu allen Gegenständen des menschlichen Wissens gleichmäßig verhalten, d. h. den geborenen Philistern.“ (Paulsen S. 607.)

schon zu verschaffen pflegen und sie sich leicht verschaffen können, da sie auf eignen Füßen stehen und in eignen Schuhen gehen und darum zum Ziele zu kommen wissen . . . Ist auf diese Weise durch ein entschlossenes Rückwärtsgehen zu vor-Altensteinischen Grundsätzen die Möglichkeit einer Gesundung unserer Zustände angebahnt, dann wird in den gesunden Menschen, die es dann wieder geben kann, auch die Idealität[1]) wieder erwachen, welche jetzt fehlt, die Idealität, welche nicht über den Dingen schwebt, sondern in den Dingen ist: mit ihr wird uns ein nationales Ideal aufgehen, das wir jetzt nicht haben."

Die Fähigkeit des nacherlebenden Verständnisses menschlich-geistiger Dinge ist nur ein Faktor der höheren Bildung, nicht ihr Endzweck. Diesen kann man nicht besser bestimmen als es Pietzker gethan: „Nicht die Fähigkeit, die menschlichen Dinge nachzuerleben an sich, vielmehr die Fähigkeit, an der Weiterbildung dieser Dinge sich lebendig schaffend zu beteiligen, macht das Wesen der höheren Bildung aus. Das Nacherleben des vor uns Liegenden ist nur insofern von Wesentlichkeit, als es die Befähigung zum Mitschaffen in der Gegenwart zu steigern geeignet ist.[2])

Unsere leitenden Kreise müssen eine geistige Ausrüstung erhalten, die sie befähigt, nicht bloß das geschichtliche Werden theoretisch zu erkennen, sondern auch an der Weiterentwicklung höherer menschlicher Bildung mit Schaffensfreudigkeit mitzuwirken. Sie müssen nicht blos gelernt haben, wie die Dinge vor uns gewesen, sondern sie müssen auch erkennen, wie die Dinge um uns sind und warum sie so sind, denn als leitende Kreise müssen sie bestimmen, wie die Dinge in Zukunft

---

[1]) Unsere Universitätslehrer vermissen nichts so sehr als jenes den Gymnasiasten allein zugeschriebene ideale Streben. So Professor Kirchhoff in seiner Rektoratsrede vom 15. Oktober 1883: „Thatsache ist, daß das philologische Studium einen stark banausischen Charakter anzunehmen begonnen hat, welcher nicht umhin kann, ernste Bedenken zu erregen."— Glücklicherweise ist der Sinn für das Edle und Gute keine Pflanze, deren Samen erst aus der Fremde in unser Vaterland eingeführt werden müßte, ihn kann man auf unsrem heimischen Boden wohl finden und pflegen. Und so hegt ihn denn auch jede Schule, selbst die kleinste Dorfschule, jede in ihrer Weise. Keine von allen deutschen Schulen hat auch nur im entferntesten eine solche ekelerregende Erscheinung gezeitigt wie jenes epidemische Verbindungswesen der Gymnasien, auf welches der preußische Unterrichtsminister in seiner Verfügung vom Juni 1880 die Worte „Schmutz gemeiner Gesinnung" anwandte. Auf jene schlimmen Irrwege wären viele Schüler der oberen Klassen nicht geraten, wenn ihre Schulthätigkeit eine ihren Anlagen und Neigungen entsprechende gewesen wäre und die freie Entfaltung ihrer Persönlichkeit mehr ermöglicht hätte.

[2]) In seinen geistvollen Schriften „Humanismus und Schulzweck" und „Schule und Kulturentwickelung."

sein sollen. Die Bildung seiner Zeit kann aber nur der fördern und weiterführen, der sie überschaut, der die Dinge um sich her bis zu ihren Gründen erfaßt hat. Dazu gehört ein gründlicher Unterricht in den neueren Sprachen, nicht Nomenklatur, sondern wirklich bildender Unterricht in den Naturwissenschaften und in der Mathematik. Das Gymnasium widmet den sprachlich-geschichtlichen Fächern 187 wöchentliche Stunden, worunter dem Französischen allein nur 21, den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern 52 wöchentliche Stunden. Daraus ergiebt sich, daß die Erziehung zu wissenschaftlichem Denken auf dem Gymnasium weit überwiegend besteht in der Mitteilung der Werke, in denen die Gedankenwelt des Altertums der Nachwelt überliefert ist, nicht in der höheren allgemeinen Bildung, welche dem heutigen Kulturzustande entspricht."

